

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 12, n.º 1, enero 2019

<http://ojs.uv.es/rase>

Artículos

DAMIÁN HERRERA CUESTA. ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI.

MARÍA FERNÁNDEZ-HAWRYLAK Y DAVINIA HERAS SEVILLA. Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela.

GEMA JIMÉNEZ TOSTÓN Y FRANCISCO JAVIER AROCA CIFUENTES. Masculinidades y feminidades en preadolescentes residentes en contextos rurales de Castilla-La Mancha.

MARTA GARCÍA-LASTRA, NOELIA FERNÁNDEZ-ROUCO, ANDRÉS A. FERNÁNDEZ-FUERTES Y CELIA ESPAÑA CHICO. ¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado.

MARÍA JIMÉNEZ-DELGADO, PABLO DE-GRACIA-SORIANO, DIANA JAREÑO-RUIZ Y MARIANO AGUSTÍN GONZÁLEZ-CHOUCIÑO. Relaciones de género en la sociedad posmoderna: Percepciones y actitudes de estudiantes jóvenes sobre las relaciones de poder en las parejas.

DELIA LANGA ROSADO. Discursos de las becarias y los becarios en torno al nuevo sistema de becas y ayudas al estudio en la Universidad.

SANTIAGO CAMBERO RIVERO Y DEBORAH DÍAZ GALVÁN. Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo. Caso de estudio de la Universidad de Mayores de Extremadura.

Misceláneo

Coords. Diana Jareño-Ruiz
y Pablo de-Gracia-Soriano

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 12, n.º 1, enero 2018

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOS GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Etudes Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide, Sevilla*.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 2605-1923

Tabla de contenidos

Presentación

DIANA JAREÑO-RUIZ Y PABLO DE-GRACIA-SORIANO	4
---	---

Artículos

DAMIÁN HERRERA CUESTA: ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI	7
--	---

MARÍA FERNÁNDEZ-HAWRYLAK Y DAVINIA HERAS SEVILLA: Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela	24
---	----

GEMA JIMÉNEZ TOSTÓN Y FRANCISCO JAVIER AROCA CIFUENTES : Masculinidades y feminidades en preadolescentes residentes en contextos rurales de Castilla-La Mancha	40
--	----

MARTA GARCÍA-LASTRA, NOELIA FERNÁNDEZ-ROUCO, ANDRÉS A. FERNÁNDEZ-FUERTES Y CELIA ESPAÑA CHICO: ¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado	63
--	----

MARÍA JIMÉNEZ-DELGADO, PABLO DE-GRACIA-SORIANO, DIANA JAREÑO-RUIZ Y MARIANO AGUSTÍN GONZÁLEZ-CHOUCIÑO: Relaciones de género en la sociedad posmoderna: Percepciones y actitudes de estudiantes jóvenes sobre las relaciones de poder en las parejas	74
--	----

DELIA LANGA ROSADO: Discursos de las becarias y los becarios en torno al nuevo sistema de becas y ayudas al estudio en la Universidad	92
---	----

SANTIAGO CAMBERO RIVERO Y DEBORAH DÍAZ GALVÁN: Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo. Caso de estudio de la Universidad de Mayores de Extremadura	104
--	-----

Reseñas

SERGIO ANDRÉS CABELLO: Llevot, Núria; Molet, Carme; Garreta, Jordi; Bernad, Olga y Domingo, Jordi (2017). <i>Diversidad religiosa en los centros escolares de Cataluña: religiones y multiculturalidad</i> . Lleida: Editorial Milenio	123
---	-----

Presentación

Diana Jareño-Ruiz y Pablo de-Gracia-Soriano¹

Los días 28 y 29 de junio del pasado año se celebró la XX Conferencia de Sociología de la Educación, organizada por la Federación Española de Sociología, a través del Comité de Investigación de Sociología de la Educación, y con la ayuda del Departamento de Sociología I de la Universidad de Alicante.

Los coordinadores de este número, vinculados a dicho Departamento, formamos parte del Comité Organizador del encuentro. Por este motivo, y tras la invitación del Equipo Editorial de la Revista de Sociología de la Educación (RASE), es para nosotros un placer participar en el primer número correspondiente al año 2019. Aprovechamos también este espacio para dar la enhorabuena públicamente a la revista por su clasificación en el primer cuartil en el ámbito de Educación según *Dialnet Métricas*².

Este número de enero de 2019 de la RASE recoge trabajos presentados en la XX Conferencia de Sociología de la Educación, y otros que por su interés científico en materia educativa, han sido seleccionados para su publicación y difusión. En este caso, se han seleccionado siete artículos elaborados por dieciséis autoras y autores, cuyo hilo conductor hace referencia a las relaciones sociales que se desarrollan en el marco de la institución educativa. Estas contribuciones, como descubrirán las lectoras y los lectores, representan algunas de las problemáticas socioeducativas clásicas y emergentes de la sociedad española.

En el conjunto de trabajos presentados predominan investigaciones basadas en fuentes primarias. Los dos primeros artículos tienen un fuerte componente histórico-comparativo, mientras que en los otros cinco destacan investigaciones *ad-hoc* con carácter descriptivo-explicativo, que hemos estructurado en este número con una lógica generacional respecto a la población de estudio.

El primer artículo se titula «¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI» y está firmado por Damián Herrera Cuesta. En este trabajo se realiza un exhaustivo análisis basado en fuentes secundarias sobre el nivel educativo y las variables que influyen en él, así como en la elección para formarse en centros educativos públicos y/o privados y los resultados que dichas elecciones suponen en su desarrollo profesional presente y futuro. El artículo trata uno de los grandes temas de la sociología de la educación como es la relación del capital socioeconómico y el capital educativo.

¹ Diana Jareño-Ruiz, Universidad de Alicante, diana.jareno@ua.es; Pablo de-Gracia-Soriano, Universidad Complutense de Madrid, pablodeg@ucm.es.

² Resultado obtenido en la edición 2017 de Dialnet Métricas, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/metricas/>.

En el segundo artículo titulado «Familias transnacionales, familias inmigrantes: reflexiones sobre su inclusión en la escuela», que firman María Fernández-Hawrylak y Davinia Heras Sevilla, se realiza una revisión bibliográfica sobre las migraciones internacionales y sus manifestaciones en las familias y en los centros educativos. Desde el paradigma transnacional se abordan los aspectos geográficos, económicos y afectivos, y cómo estos influyen en la educación. Además, las autoras también reflexionan sobre cuáles son las estrategias de integración al sistema educativo para los niños y las niñas que llegan a un nuevo país, atendiendo al papel de los agentes implicados para que dicho proceso sea satisfactorio.

El tercer artículo titulado «Masculinidades y feminidades en preadolescentes residentes en contextos rurales de Castilla-La Mancha» que firman Gema Jiménez Tostón y Francisco Javier Aroca Cifuentes, es el resultado de un trabajo presentado en la XX Conferencia de Sociología de la Educación. Se trata de una investigación cuantitativa que indaga sobre las variables que intervienen en el proceso de adquisición y expresión de la identidad de género en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, evidenciando las persistencias o interrupciones que presenta su muestra en base a los roles tradicionales, y descubriendo cuáles son algunas de las posibles causas de los resultados obtenidos.

El cuarto artículo tiene por título «¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado» y está firmado por Marta García-Lastra, Noelia Fernández-Rouco, Andrés A. Fernández-Fuertes y Celia España Chico. Mediante el uso de metodologías participativas, este *paper* expone las propuestas de 834 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Básica para favorecer el desarrollo del clima escolar positivo y la mejora de la convivencia, incidiendo en la identificación de las causas que provocan los conflictos y trabajando en la prevención y el desarrollo de actividades implicando al conjunto de agentes de la involucrados. Dicho trabajo también fue presentado en la XX Conferencia de Sociología de la Educación celebrado en la Universidad de Alicante.

En el quinto artículo titulado «Relaciones de género en la sociedad posmoderna: Percepciones y actitudes de estudiantes jóvenes sobre las relaciones de poder en las parejas» que firman María Jiménez-Delgado, Pablo de-Gracia-Soriano, Diana Jareño-Ruiz y Mariano Agustín González-Chouciño. Los primeros resultados de esta investigación también fueron presentados en el encuentro del Comité de Sociología de la Educación en junio de 2018. Dicho trabajo tiene por objetivo diagnosticar cómo se expresan las relaciones de poder en las parejas en población joven. Para ello, se realiza una comparativa entre dos muestras de centros públicos (Instituto de Educación Secundaria y Universidad), revelándose que el sexo, la edad y las experiencias afectivo-sexuales son variables que muestran actitudes estadísticamente diferentes.

En el sexto artículo titulado «Discursos de las becarias y los becarios en torno al nuevo sistema de becas y ayudas al estudio en la Universidad» que firma Delia Langa Rosado, se aborda este tema escuchando las experiencias de los propios estudiantes becados. Específicamente, la investigación cualitativa pretende conocer las opiniones y representaciones de la población objeto de estudio sobre el cambio en el sistema español de becas universitarias desde 2013. Los resultados, también presentados en la XX Conferencia de Sociología de la Educación, revelan el desfase entre los “decires” y los “haceres”, tal y como señala la autora.

En el séptimo artículo titulado «Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo. Caso de estudio de la universidad de mayores de Extremadura» firmado por Santiago Cambero Rivero y Deborah Díaz Galván, se presenta un estudio de caso que aúna las disciplinas de Sociología de la Educación y de la Sociología del Envejecimiento, confluyendo en un envejecimiento activo mediante

el uso de un servicio como es la universidad de mayores. Para ello, se recoge el testimonio no solo de los alumnos sino también de la dirección y el profesorado para conocer y contrastar las motivaciones, las expectativas y los beneficios que este programa universitario supone para el alumnado sénior.

Para concluir esta presentación, agradecemos al conjunto de autores, autoras, evaluadores, evaluadoras y miembros del Equipo Editorial el trabajo realizado, que ha hecho posible este número que esperamos permita la reflexión e inspire futuras investigaciones y comunicaciones.

¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI

Who Studies at University?
The Social Dimension of the Spanish University
in the 2nd decade of the 21st Century

Damián Herrera Cuesta¹

Resumen

En la Cumbre de Gotemburgo, celebrada el 17 de noviembre de 2017, fue proclamado por los estados miembros de la Unión Europea, el *Pilar Europeo de los Derechos Sociales*, documento con el que se quiere materializar el deseo colectivo de trabajar juntos por una Europa más social. Este artículo aborda el estudio sobre el grado de «Equidad participativa» del sistema universitario en España, a partir de las condiciones socioeconómicas y educativas de los jóvenes estudiantes de nuevo ingreso. Para su análisis, se han comparado la ocupación y los estudios de los progenitores, con la población general de edad equivalente (convencionalmente entre 40 y 59 años), e igual posición ocupacional y nivel de estudios alcanzado. Los resultados obtenidos, evidencian la existencia de una infrarrepresentación severa del estudiantado con bajo *Capital Educativo*, así como también del estudiantado con bajo *Capital Socioeconómico*. En el curso 2015/16, el porcentaje de estudiantes universitarios de nuevo ingreso, cuyos progenitores se encontraban ocupados en empleos no cualificados y elementales, apenas representaban el 9,12% y el 7,62% (padre y madre, respectivamente), del estudiantado universitario en España.

Palabras claves

Educación superior, dimensión social, capital educativo, capital socioeconómico.

Abstract

At the Göteborg Summit, held on 17 November 2017, the European Pillar of Social Rights was proclaimed by the Member States of the Union, a document with which the collective desire to work together for a more social Europe is to materialize. This article deals with the study on the degree of «Participative Equity» of the university system in Spain based on the socioeconomic and educational conditions of the young new students. For their analysis, the occupation and the studies of the parents of the new students with the occupational position and the studies of the general population with an age equivalent to those of the former (conventionally between 40 and 59 years old) have been compared. The results obtained show the existence of a severe underrepresentation not only of students with low educational, also of students with low Socioeconomic Capital. The percentage of new university students whose parents were employed in unskilled and elementary jobs represented barely 9.12% and 7.62% (father and mother, respectively) of the university students in the 2015/16 academic year.

Keywords

Higher education, social dimension, educational capital, socioeconomic capital.

Recibido: 02-10-2018
Aceptado: 20-01-2019

¹ Departamento de Sociología III (Tendencias Sociales), Facultad de Ciencias Políticas y Sociología (UNED); dherrera@poli.uned.es

1. Introducción. El concepto de *Dimensión Social de la Educación Superior (DSES)*.

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el concepto de *Dimensión Social de la Educación Superior (DSES)*, hace referencia a la composición social de la matrícula universitaria y los factores que la determinan (Ariño, 2014). Aparece por primera vez ligado a las políticas educativas de la UE, durante la conferencia de Londres de 2007: «La Educación Superior debe desempeñar un papel importante en el fomento de la cohesión social, la reducción de las desigualdades y el aumento del nivel de conocimientos, habilidades y competencias en la sociedad». (Comunicado de Londres, 2007: 4).

Es a partir de este momento, cuando la *Dimensión Social de la Educación Superior* adquiere por primera vez una plasmación significativa en las políticas europeas (Ariño & Llopis, 2011). El acceso a la Universidad deja de considerarse una mera cuestión de números, para convertirse en un elemento clave en el desarrollo del sistema, razón por la que se empiezan considerar relevantes las acciones destinadas a eliminar las barreras que impiden a la población acceder a la Educación Superior.

Al considerar que vivimos en un entorno económico y social, en el que cada vez cobran más importancia las habilidades y las competencias adquiridas a través de la Educación Superior, la eliminación de las barreras que constriñen las oportunidades de acceso a la misma, pasa a constituirse en un imperativo necesario para el progreso social, cuyo logro ha de alcanzarse a través de políticas educativas que faciliten la «igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad, así como de igualdad en el trato, incluyendo la adaptación de la educación a las necesidades de los individuos», de modo que, los sistemas de educación y formación equitativos, «estén dirigidos a proporcionar oportunidades de acceso, trato y resultados que sean independientes del nivel socioeconómico y otros factores que puedan conducir a una desventaja educativa» (COM, 2010, del 11 de mayo).

Esta elección de objetivos exhibe una tendencia general a enfatizar la importancia de la equidad en la Educación Superior², sin embargo, y a pesar de presentarse como un eje esencial en la creación y desarrollo del EEES, son numerosos los informes que señalan que no se viene haciendo todo lo necesario para aumentar la participación social en el sentido indicado. En Europa, el incremento de la tasa de matriculación no ha ido acompañado de una mejora en las pautas de acceso de los colectivos más vulnerables.

Según el informe, «Equity in Education» (OCDE, 2018), como promedio entre los 33 países participantes en la encuesta PIAAC³, los adultos con al menos un padre con educación superior tienen onces veces más probabilidades de completar la educación terciaria que los adultos cuyos padres no han completado la escuela secundaria superior. En el marco de la Unión Europea, la encuesta «*Social Inclusion Monitor Europe (SIM)*» (Bertelsmann Stiftung, 2017)⁴, realizada durante 2016, logró reunir la opinión de mil expertos europeos acerca de cómo habían evolucionado, en sus respectivos países, las reformas que tenían por objetivo prioritario la *Dimensión Social* en los sistemas de Educación Superior. El 73% percibía la necesidad fuerte, o muy fuerte, de garantizar la igualdad de oportunidades en la Educación

2 Siguiendo a Ariño (2011), los conceptos de participación y de equidad participativa deben entenderse como traslación al ámbito universitario de los conceptos desarrollados en el ámbito de la teoría política, de participación política, participación ciudadana y «*Equidad participativa*, es decir, distribución equitativa de las oportunidades de acceso, trayectoria y resultado, según categorías y variables socioeconómicas o de otro tipo» (24).

3 Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).

4 El Barómetro sobre la Reforma ha sido desarrollado por Bertelsmann Stiftung en cooperación con Bernd Marin de la Oficina Europea de Consultoría Política e Investigación Social de Viena y Christian Keuschnigg de la Universidad de St. Gallen. Es parte del proyecto «*Social Inclusion Monitor (SIM) Europe*» de Bertelsmann Stiftung, que realiza regularmente evaluaciones de oportunidades para la participación social y las políticas de reforma en los 28 estados miembros de la Unión Europea.

Superior. De hecho, con la excepción de algunos países del este de Europa (Bulgaria, Estonia, Polonia y Eslovaquia) y del norte (Dinamarca), en la mayoría de los países, entre el 60 y el 90 por ciento de estos expertos, están de acuerdo en la necesidad de intensificar las reformas dirigidas a reducir la desigualdad de oportunidades en la Educación terciaria.

En el mismo sentido, el informe sobre la implantación del proceso de Bolonia, elaborado a instancias de la Comisión, resulta igualmente concluyente. A pesar del compromiso firmado en el Comunicado de Nueva Lovaina (2009), cuya finalidad era aumentar la participación en la Educación Superior de la población general, y la de los grupos infrarrepresentados en particular, menos del 20 % de los sistemas universitarios han definido objetivos respecto a los grupos infrarrepresentados. Los objetivos nacionales se vuelcan en aumentar los esfuerzos por aumentar la participación en general, si bien, «no obstante, resulta difícil determinar si un incremento global en las cifras de participación traerá consigo una composición más equilibrada de la población estudiantil» (EACEA/Eurydice, 2015:150).

Las críticas más relevantes, ponen en cuestión la racionalidad que subyace al planteamiento general que se hace desde las instituciones europeas, sobre la problemática en torno a la *Dimensión Social* del Sistema Educativo en general, y, en particular, del sistema universitario. Desde este enfoque crítico, se cuestiona que las instituciones europeas tengan en cuenta, realmente, las desigualdades estructurales preexistentes a la hora de elaborar sus propuestas de acción a los estados miembros. Autores como Ariño (2011, 2014) advierten, por ejemplo, sobre las limitaciones teóricas que enmarcan el concepto de «equidad participativa» en la Educación Superior. Un concepto que se fundamenta en el supuesto liberal tradicional, sobre la distribución aleatoria en la sociedad de las capacidades (intelectuales) «innatas» de los individuos. Bajo esta premisa, lo que se propone con el concepto de «equidad participativa», es un ajuste proporcional de la composición social de las matriculaciones universitarias con respecto a la *diversidad social* existente, fundamentada ésta en las diferencias biológicas y culturales, dejando en un segundo plano las diferencias socioeconómicas existente entre los individuos (Ariño, A. 2011). Estudios recientes como los de Nielsen y Roos (2015), o Jerrim *et al.*, (2014), han observado que la genética juega un papel menor en la explicación de los logros educativos y, por lo tanto, no puede explicar los resultados desiguales.

En este trabajo adoptamos la perspectiva de la democratización, analizamos el grado en que los bienes educativos, en este caso los relacionados con la Educación Superior, se redistribuyen socialmente, a la vez que asumimos, como evidencia empírica, que el desarrollo de las capacidades intelectuales y las competencias para el esfuerzo personal, son modelados, desde edades tempranas, a través de procesos de socialización fuertemente condicionados por los recursos económicos y culturales disponibles por las familias (Ariño, 2014). El propósito de este trabajo es, por tanto, estudiar el nivel de inclusión de la universidad española respecto de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes. Para medir el grado de equidad en el acceso adoptamos un procedimiento similar al utilizado por «*ECoVipeu 2012*» (2014). Comparamos el porcentaje de estudiantes cuyos padres han alcanzado un determinado nivel educativo, con el porcentaje de adultos que tienen la misma edad y nivel educativo en la población general. Para ello, cruzamos los datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), sobre las características sociodemográficas de los estudiantes de nuevo ingreso en el curso 2015/2016, con los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre grupos de población con edades comprendidas entre los 40 y los 60 años (edades consideradas equivalentes a las de los progenitores de los estudiantes), según el nivel de educación alcanzado, la ocupación y el sexo.

2. Evolución de las tasas de matriculación universitaria en España según el *Capital Educativo* familiar del estudiantado. Periodo 2002-2015⁵.

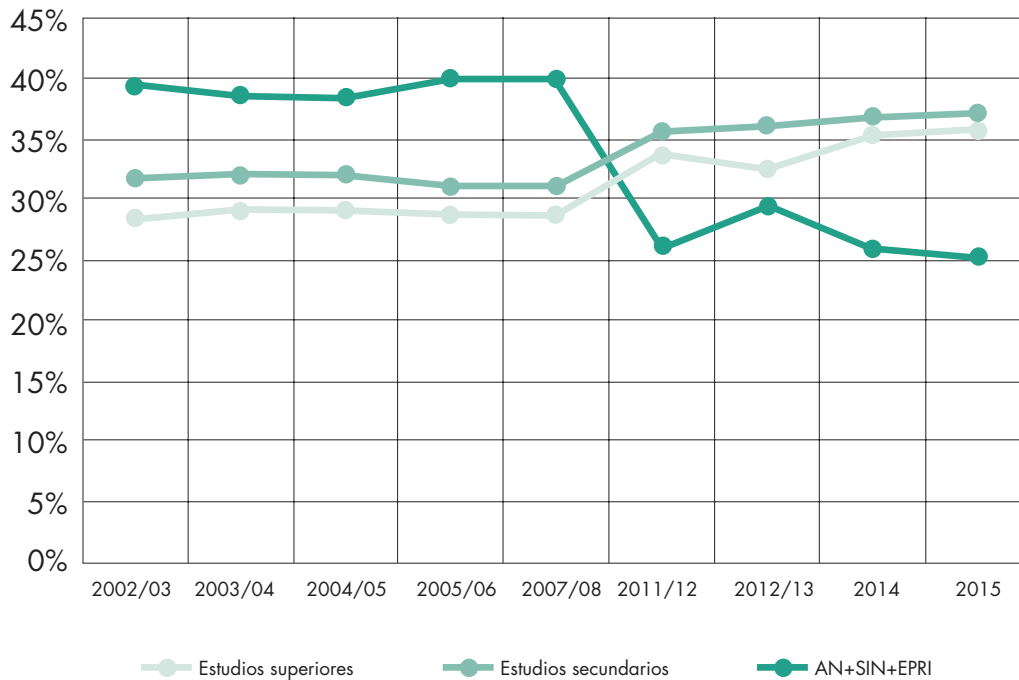
El estudio de los contextos sociales en los que viven los estudiantes que acceden a la Universidad, ha venido siendo, tradicionalmente, objeto de interés para la investigación sociológica que estudia la relación entre las desigualdades estructurales, el Sistema Educativo y la movilidad social. También, como no podría ser de otro modo, debido a la extensión de la sociedad del conocimiento en el capitalismo de tercera generación, y con ello, la existencia de una cada vez mayor heterogeneidad del estudiantado universitario, las condiciones de entrada y permanencia de los estudiantes en la Universidad, ha sido asumida como una cuestión estratégica en materia de política educativa por los gobiernos europeos. Saber si las desigualdades socioeconómicas y culturales inciden en la entrada o en el rendimiento académico, o si la educación realmente contribuye a la igualdad de oportunidades, y cómo, son cuestiones que, como hemos expuesto en la introducción, están presentes en el debate político europeo.

La influencia del origen familiar sobre la trayectoria educativa de los estudiantes es un elemento clave para estudiar la movilidad social (Carabaña & Rivière, 2017; Ariño, A. 2014). El nivel socioeconómico y educativo de los padres, tiene un impacto determinante en la probabilidad de que los hijos accedan a estudios superiores y los completen (Rahona, 2008). Partiendo de estas premisas, antes de pasar a estudiar el grado de equidad en la universidad española actual, hemos revisado la composición del estudiantado universitario durante el periodo 2002-2015, teniendo en cuenta el nivel de formación alcanzado por los progenitores de los estudiantes.

Basándonos en datos recogidos de los informes publicados por el MECD a lo largo del periodo, todo parece indicar que, efectivamente, dada la alta proporción de estudiantes con bajo *Capital Educativo familiar* que asiste a la Universidad, podemos decir que el Sistema Educativo en España, ha mantenido un nivel inclusivo aceptable hasta el curso 2007/08, momento en el que comienza a descender bruscamente su número. La proporción de estudiantes universitarios, cuyo padre posee un nivel educativo inferior o igual a la primera secundaria, desciende del 40% al 25%, entre 2007 y 2015 (Véase gráfico 1), y en el caso de aquellos cuya madre no supera este nivel educativo, lo hace del 46% al 26% (Véase gráfico 2).

5 Para la elaboración del análisis longitudinal previo que presentamos en este epígrafe, hemos utilizado los datos publicados en los informes anuales elaborados por el MECD sobre las características sociodemográficas de los estudiantes universitarios. Desgraciadamente, estos datos no han sido publicados de forma continuada año a año, entre 2002 y 2012, por este motivo, en los gráficos 1 y 2, no aparecen los datos correspondientes a los años 2009 y 2010. Solo a partir del curso 2013/2014, los datos de acceso a la Universidad aparecen publicados siguiendo pautas estables, asumiendo los acuerdos europeos, lo que nos ha permitido acometer el análisis de la composición social del sistema, cuyos resultados mostramos en los siguientes epígrafes.

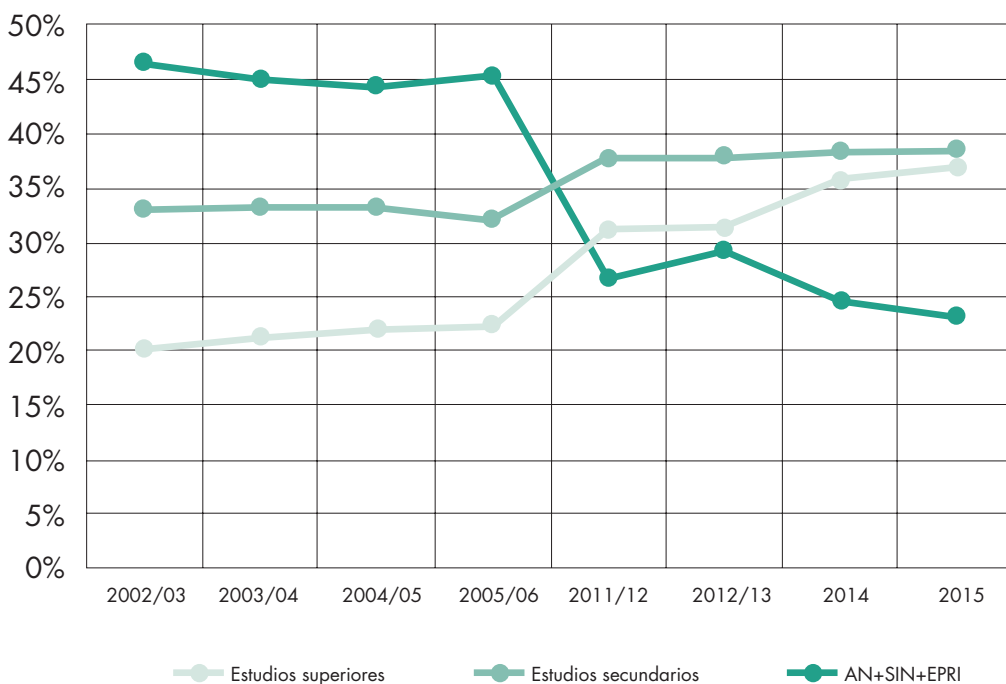
Gráfico 1. Tasa de matriculación universitaria en España según nivel de estudios del padre (2002-2015)



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD, varios años.

Por el contrario, aquellos estudiantes cuyos progenitores poseen estudios superiores, y aquellos que poseen hasta secundaria, o post secundaria no terciaria, mantienen una presencia proporcional regular hasta, precisamente, los cursos posteriores a 2007/2008, cuando, aquellos cuyo padre ha alcanzado un nivel educativo intermedio o superior, experimentan un incremento de 5 puntos, siendo todavía mayor este incremento cuando es la madre quien posee dicho nivel de estudios, entre 5 y 10 puntos.

Gráfico 2. Tasa de matriculación universitaria en España según estudios de la madre (2002-2015)



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD, varios años.

Por tanto, podemos pensar, al menos en lo que concierne a los cursos posteriores a 2007/08, que las diferentes condiciones socioeconómicas con que las familias españolas tuvieron que hacer frente a los cambios que se produjeron en las condiciones del contexto (caída de la demanda laboral con la crisis económica, incremento de los costes directos de matrícula, políticas de becas restrictivas, etc.), guarda alguna relación con el dramático descenso de estudiantes universitarios procedentes de familias con bajo *Capital Educativo*, a partir de entonces. En los dos epígrafes siguientes, analizamos la magnitud y profundidad de esta tendencia, integrando en el análisis, además del *Capital educativo*, el *Capital socioeconómico* de los estudiantes.

3. Metodología

En el presente artículo se aborda la influencia de la posición socioeconómica de las familias en el acceso a la educación de los estudiantes universitarios en España considerando dos variables clave: la ocupación de sus progenitores y sus respectivos niveles educativos. Específicamente, hemos investigado si existe, en la Universidad española, una infrarrepresentación de estudiantes con bajos capitales socioeconómicos y educativos. Para este objetivo, comparamos el nivel educativo y el nivel de ingresos de los progenitores de las personas matriculadas en la universidad, con el nivel educativo y ocupacional de las personas que en ese momento en la estructura social tienen una edad equivalente a la de los progenitores (convencionalmente entre 40 y 59 años). Realizamos esta comparación apoyándonos en los datos que ofrecen las estadísticas universitarias del MECD; así como, en los que proporciona la Encuesta de Población Activa (EPA)⁶.

En el análisis de la participación real de los estudiantes con diferente *Capital Educativo* familiar, utilizamos como referencia el nivel educativo de los padres según la clasificación CNED-2014. Posteriormente, comparamos la representación de los diferentes grupos y niveles educativos, con el conjunto de población adulta de la misma edad (entre 40 y 59 años) e idéntico nivel educativo. Los códigos de la CNED-2014, 0, 1 y 2 (Sin estudios, estudios de primaria y primera secundaria) los clasificamos como *nivel educativo bajo*; los códigos 3 y 4 (Educación secundaria y postsecundaria no terciaria) *medios*; y los códigos 5, 6, 7 y 8 (Educación Superior), *altos*.

Para determinar el peso del *Capital Socioeconómico* de los estudiantes en la *Educación Superior* para el curso 2015-2016, cruzamos los datos estadísticos del MECD sobre las características socioeconómicas de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso, con los datos de la EPA (CNO-2011). Este procedimiento nos permite comparar la ocupación (ISCO)⁷ de los progenitores de los estudiantes de nuevo ingreso, con la posición ocupacional de la población general con edad equivalente a la de éstos (40 y 59 años).

Concluimos esta nota metodológica subrayando que, con el fin de poder realizar una comparativa de resultados sobre la *equidad* de la Universidad española entre 2011 y 2015, empleamos las referencias metodológicas utilizadas en *ECoVipeu 2012*. Así, la categoría «High White collar» (ISCO 1, 2 o 3) agrupa las categorías (CNO-11): Directores y gerentes, Técnicos y profesionales y Técnicos de apoyo; la «Low White Collar» (ISCO 4 y 5): Empleados administrativos y de servicios; la «High Blue Collar» (ISCO 6 y 7): Trabajadores agrarios y de la industria, cualificados; y la «Low Blue Collar» (ISCO 8 y 9): Trabajadores no cualificados y Trabajadores empleados en ocupaciones elementales.

6 Se trabaja con el tercer trimestre de 2015 para la comparación con las estadísticas universitarias de acceso correspondientes al curso 2015/2016.

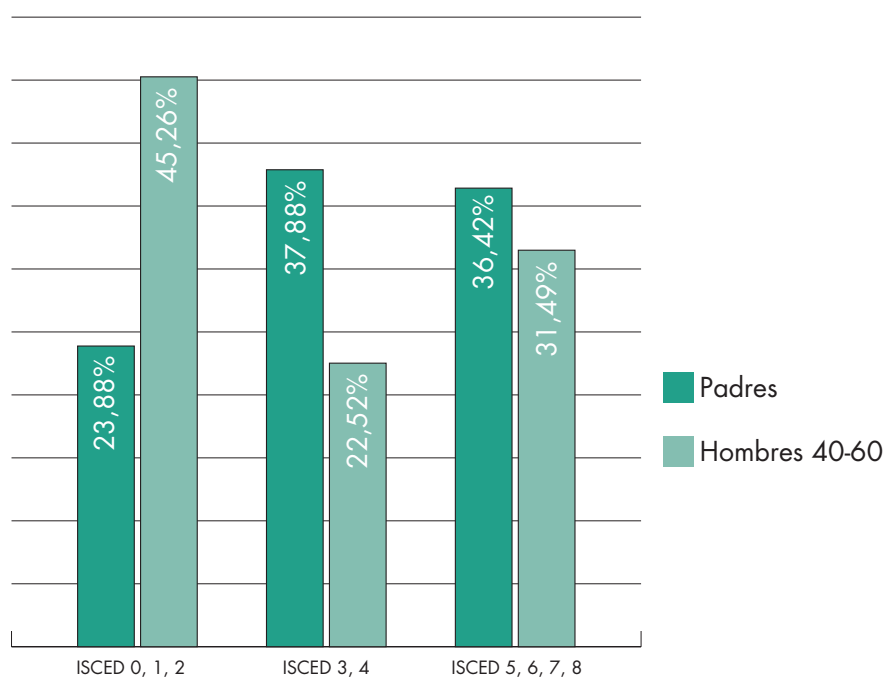
7 ISCO (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, por sus siglas en inglés).

4. Representación del *Capital Educativo* familiar del estudiantado de nuevo ingreso en la universidad española en la actualidad

Tradicionalmente, la expansión de la Educación Superior en España ha sido calificada como un proceso más extensivo y relativo que democrático, debido a la infrarrepresentación en la universidad de aquellos grupos sociales con bajo capital socioeconómico y educativo (Langa, 2003; Ariño, A. 2014; Carabaña, 2016). En los gráficos que siguen (3 y 4), vemos que, al comparar el *Capital Educativo* de los ascendientes familiares de los estudiantes respecto del *Capital Educativo* de los hombres y mujeres de su generación, se hace patente, considerando esta variable, el carácter restringido del proceso de ingreso a la universidad española en la actualidad.

En el gráfico 3, observamos la existencia de sobrerrepresentación de estudiantes cuyos padres poseen un nivel educativo medio (37,88%), o alto (36,42 %). Ambas proporciones son superiores, en relación con la proporción de hombres de su misma generación (40-60 años), y con los mismos niveles educativos (22,52% y 31,49% respectivamente). Por el contrario, los estudiantes cuyos padres poseen niveles bajos de educación (23,88%), se encuentran infrarrepresentados en relación con el porcentaje de hombres de la misma generación y con el mismo nivel de estudios que sus padres (45,26%).

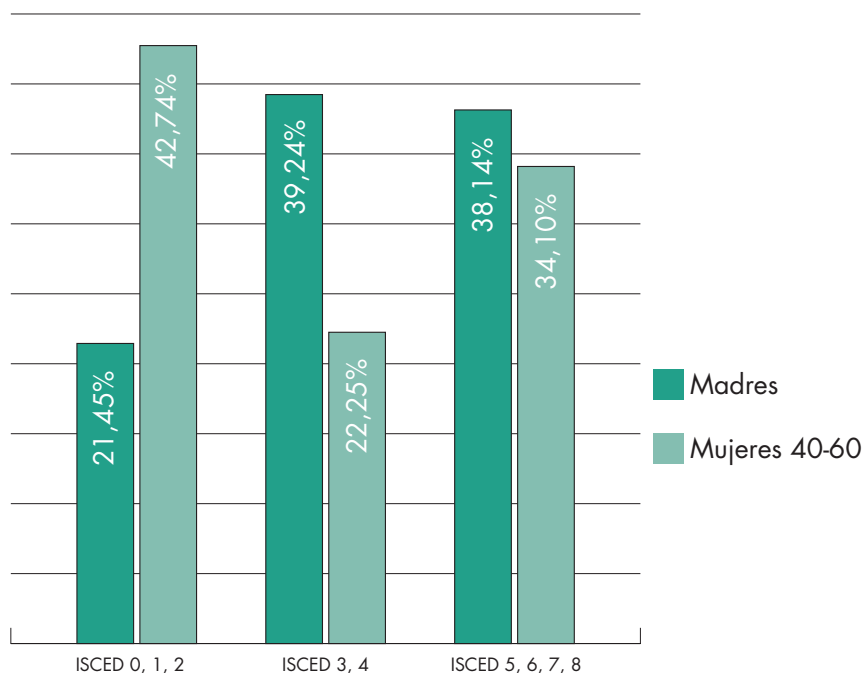
Gráfico 3. Estudiantado universitario según nivel de estudios del padre/población hombres 40-60 años según nivel de educación 2015-T3



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD.

Al cuantificar a los estudiantes de nuevo ingreso según el nivel de estudios de la madre (Gráfico 4), encontramos resultados muy similares, excepto con los estudiantes cuyas madres poseen niveles educativos medios ISCED 3 y 4 (39,24%/22,25%). Estos estudiantes se encuentran algo más sobrerrepresentados en la Universidad.

Gráfico 4. Estudiantado universitario según nivel de estudios de la madre/población mujeres 40-60 años según nivel de educación 2015-T3



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD

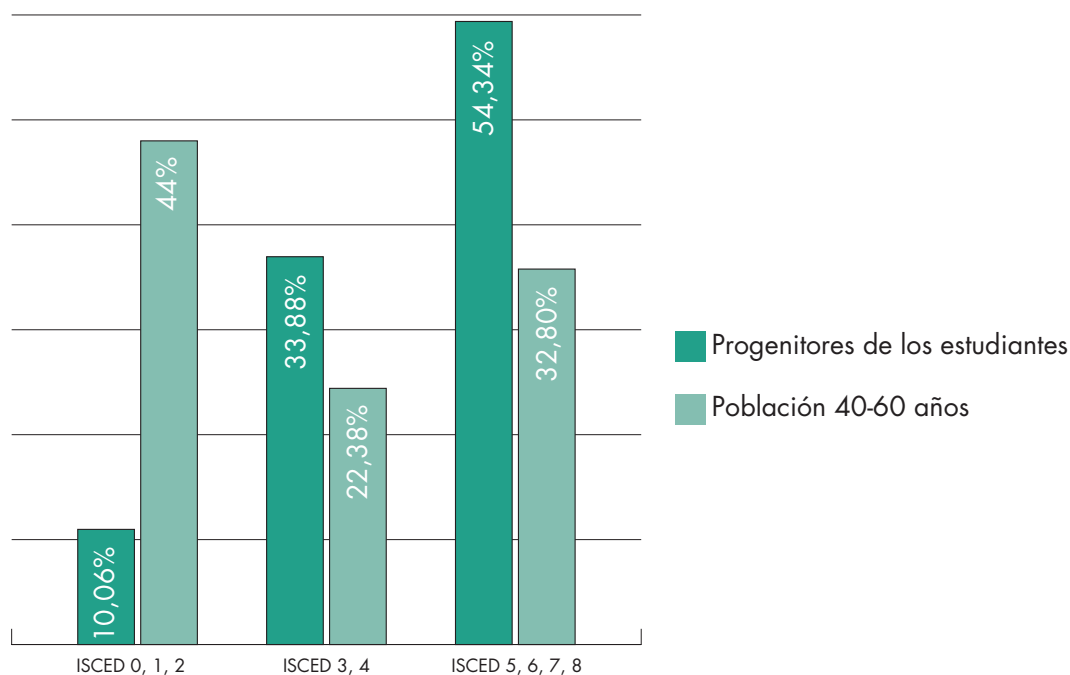
En el caso de que lograsen finalizar los estudios, si sumamos los que acceden con *Capital Educativo* bajo (ISCED 0, 1, 2) y los que lo hacen con un *Capital Educativo* medio (ISCED 3 y 4) (Véase gráfico 4), el 61 % de los estudiantes habrán conseguido superar el nivel educativo de la madre, y el 62 % el del padre (Gráfico 3). En consecuencia, puede decirse que la expansión de la Educación Superior en España produjo un efecto positivo en la movilidad educativa intergeneracional, uno de sus principales objetivos. Los resultados de ECoVipeu (2012) son muy similares, el 65,6 % de los estudiantes estaría en disposición de superar el nivel de estudios de la madre, y el 62,2 % el del padre (Ariño, A., Llopis, R., & Soler, I. 2014: 53). También, para el ámbito de Cataluña, Fachelli y Planas (2011) encontraron que el porcentaje era del 70 % (: 1319).

Para finalizar este apartado, dedicado a la relación entre el *Capital Educativo* familiar y la equidad en el acceso y la participación de los estudiantes en la Universidad española, hemos querido conocer la representación de los estudiantes procedentes de diferentes entornos familiares en la Educación Superior privada.

En el gráfico 5, vemos cómo los estudiantes, cuyos padres poseen estudios medios y altos, se encuentran sobrerrepresentados respecto de la población adulta con igual logro educativo. Son los universitarios, cuyos padres cuentan con estudios superiores, quienes se encuentran fuertemente representados en la Universidad privada (54,43 %) (Véase gráfico 5). Más de la mitad de sus estudiantes pertenecen a este grupo, lo que nos permite concluir que las familias con mayor *Capital Educativo* tienen una mayor disposición para enviar a sus hijos a este tipo de universidades. En la literatura especializada, se señalan diversas razones para explicar esta tendencia: la mejor información que poseen estas familias del mundo académico y profesional, la reducción del riesgo en contextos de alta competitividad y la búsqueda de distinción académica como mecanismo de reproducción social.

Por el contrario, los estudiantes cuyos progenitores poseen un nivel educativo bajo, se hayan menos representados que en las públicas. Obviamente, en estos casos, la variable económica juega un papel determinante, dado que, para entrar en este tipo universidades, se requiere pertenecer a entornos económicos con rentas medias-altas y altas, siendo escaso el número de estudiantes procedentes de contextos socioeconómicos bajos que disfrutaban de becas en entornos institucionales privados.

Gráfico 5. Estudiantado de universidades privadas según nivel de estudio de los progenitores/ población ambos sexos 40-60 años según nivel de educación 2015-T3



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD.

Estos datos nos llevan a desagregar en nuestro análisis, los dos tipos de universidad coexistentes que configuran el Sistema Universitario en España. Uno, mayoritario, en clara regresión inclusiva a partir del año 2007, debido, en consonancia con otros estudios (Troiano, *et al.*, 2018), a la crisis económica, el incremento de los costes directos de matriculación y los cambios en la política de becas a partir de 2010. Y un segundo tipo de Universidad, en crecimiento, cuyo patrón se acerca al *modelo elitista*, donde «solo (se) permite el acceso a un pequeño número de personas de una misma clase social y con una elevada preparación académica, que asume además una parte muy importante del coste de la matrícula. Selecciona doblemente: por la capacidad de compra del servicio y por sustentarse en el currículum adquirido en las etapas previas» (Ariño, A., 2014: 37).

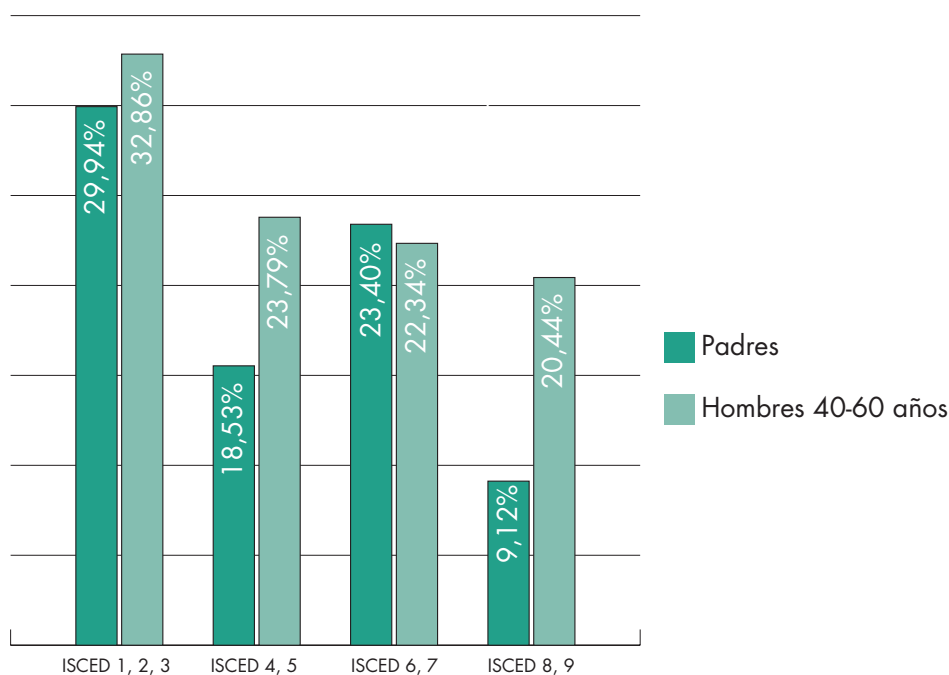
5. Representación del *Capital Socioeconómico* del estudiantado de nuevo ingreso en el sistema universitario español actual

En el presente epígrafe, abordamos el análisis sobre el grado de significación del *Capital Socioeconómico* de los estudiantes y sus familias, en la composición social del sistema universitario para el curso 2015-2016 en España.

En los gráficos 6 y 7 podemos observar cómo los estudiantes cuyo padre ocupa posiciones de «High White collar» (ISCO 1, 2 o 3) y «Low White Collar» (ISCO 4 y 5), presentan una moderada infrarrepresentación.

sentación en el conjunto del sistema universitario (29,94% y 18,53% respectivamente), en relación con el total de población de ocupados en estas posiciones dentro del mismo grupo de edad (32,86% y 23,79%) (Véase Gráfico 6). En el caso de los estudiantes cuya madre se encuentra en alguna de estas posiciones ocupacionales, la infrarrepresentación es algo más pronunciada (24,47%, ISCO 1, 2, 3, y 22,28%, ISCO 4 y 5) (Véase gráfico 7).

Gráfico 6. Estudiantado según ocupación del padre/Hombres 40-60 años según ocupación 2015-T3

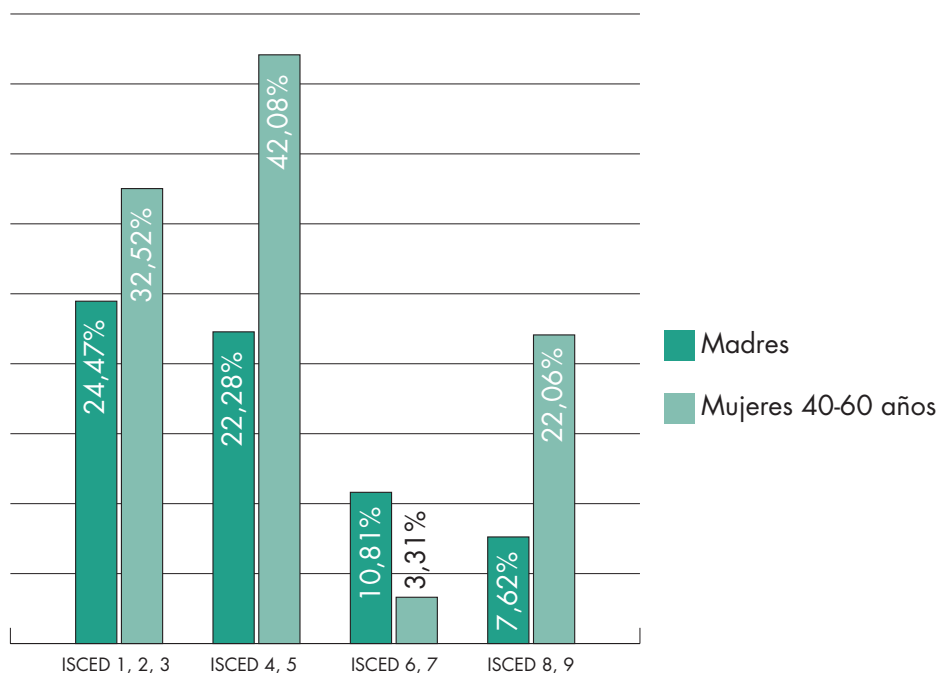


Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA.

Tanto en un caso como en el otro, la única categoría ocupacional que se encuentra sobrerrepresentada en el conjunto del sistema universitario, son los estudiantes cuyos padres (23,40%/22,34%) (Véase gráfico 6) y, especialmente, las madres (10,81%/3,31%), ocupan posiciones ocupacionales de «High Blue Collar» (ISCO 6 y 7) (Véase gráfico 7). Una mayor inversión de estas familias en estudios superiores para sus descendientes encuentra su explicación en la terciarización y globalización de la economía española, dos procesos que vienen afectando directamente a los sectores agrícola e industrial con especial énfasis tras la crisis de 2007.

Finalmente, el grupo social menos representado en la Universidad, son los estudiantes cuyos progenitores se encuentran ocupados en posiciones de «Low Blue Collar» (ISCO 8 y 9). Aquellos cuyos padres se ocupan en estas posiciones, representan apenas el 9,12%, cuando el grupo de referencia representa el 22,44% de la población ocupada con edades equivalentes. Mientras que aquellos cuyas madres se ocupan en estas posiciones, apenas representan el 7,62%, cuando el grupo de referencia representa el 22,06% (Gráficos 6 y 7, respectivamente).

Gráfico 7. Estudiantado según ocupación de la madre/Mujeres 40-60 años según ocupación 2015-T3



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA.

Estos resultados muestran un empeoramiento de la infrarrepresentación de este colectivo de estudiantes, respecto de los obtenidos cuatro años antes en la encuesta *ECoVipeu 2012*, donde los estudiantes cuyos padres colocados en estas posiciones representaban el 13,5%, respecto del conjunto de población de hombres ocupados en estas posiciones (20,1%). E incluso más fuerte ha sido la caída de los estudiantes cuyas madres se hallaban en esta posición ocupacional. Estos estudiantes representaban en 2011 el 14,06%, cuando el conjunto de población de mujeres ocupadas en estas posiciones era del 23,4% (Soler, I. 2014: 54). Es decir, entre 2011 y 2016 los estudiantes cuyos padres se encuentran ocupados en posiciones «Low Blue Collar» (ISCO, 8 y 9) cayeron cuatro puntos y medio, y los estudiantes cuyas madres ocupaban estas posiciones redujeron su representación a la mitad, del 14,06% al 7,62%.

Los factores causales de la caída de este grupo en tan corto espacio de tiempo podrían coincidir con los descritos en la literatura reciente para el caso de Cataluña, donde se apunta al incremento de los costes directos de la matrícula (Troiano H., & Torrents, D., 2018), junto a los cambios en las políticas de becas. Los efectos de la crisis, junto al cambio en las condiciones del contexto institucional, sin duda, empujaron a muchas de estas familias a buscar vías alternativas a la Universidad, con mayor motivo si consideramos las restricciones que supusieron las modificaciones introducidas en 2010 y 2013 en el Real Decreto 1.721/2007, de 21 de diciembre, donde se establece el régimen general de becas y ayudas al estudio universitario que concede el MECD. Modificaciones orientadas a aumentar los requisitos de carácter académico exigidos para acceder a una beca (Armenteros *et al.*, 2015:34).

Por último, para concluir este epígrafe, completaremos el estudio descriptivo de la *Dimensión Social* en la demanda de estudios superiores de la sociedad española, analizando la participación de los estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos en las universidades privadas, según la ocupación de los padres.

Dos interpretaciones teóricas tratan de explicar las tendencias en la composición social de la Educación Superior: *Maximally Maintained Inequality* (MMI) (Raftery, A. E., y Hout M., 1993, Hout, M., 1993)

y *Effectively Maintained Inequality* (EMI) (Lucas, 2001). Ambas resultan de gran interés para este trabajo. En la tesis sobre la saturación social escalada en las transiciones educativas planteada por el MMI, se sugiere que, cuando el apoyo público para un determinado nivel de educación cambia, el impacto de los antecedentes sociales sobre la finalización de esa transición educativa también cambiará. Si se reduce, por tanto, el apoyo público a la educación, en nuestro caso a la Educación Superior, los efectos de *Clase Social* aumentarán (Hout *et al.*, 1993). Por su parte, la EMI postula que los actores socioeconómicamente aventajados obtienen, para ellos y sus hijos, cierto grado de ventaja, cuantitativa o cualitativa, allí donde las condiciones son comúnmente posibles.

La primera de estas interpretaciones resulta, sin duda, un referente explicativo clave para comprender por qué los efectos producidos a partir de los cambios en las condiciones del contexto han tenido como consecuencia una regresión democrática de la composición social en el conjunto del sistema. La segunda puede ayudarnos a comprender las dinámicas estratégicas de las familias con alto *Capital Socioeconómico*, teniendo presente la, cada vez mayor, importancia que las credenciales exclusivas poseen, en un mercado de títulos convencionales de Educación Superior socialmente saturado. Para ello analizamos, de forma desagregada, la composición social del estudiantado que asiste a la Universidad privada en España.

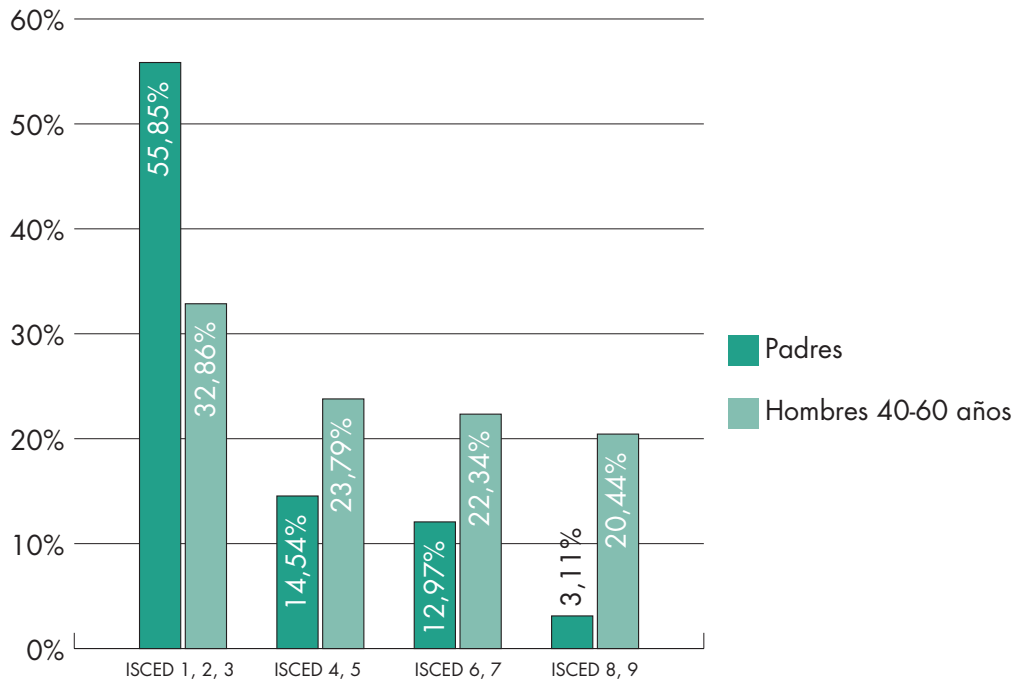
En los gráficos que siguen (8 y 9), observamos la fuerte sobrerrepresentación que tienen dentro de las universidades privadas, los estudiantes cuyos padres se encuentran situados en las mejores posiciones ocupacionales «High White Collar» (55,85% sobre 32,86%), frente a la moderada infrarrepresentación de los estudiantes de clase «Low White Collar» y «High Blue Collar», (14,54% sobre 23,79% y 12,97% sobre 22,34%, respectivamente).

También, aquellos estudiantes con madres ocupadas en puestos «High White Collar», se encuentran fuertemente sobrerrepresentados en la Universidad privada (41,58% sobre 32,52%) (Ver gráfico 9), aunque en una proporción mucho menor que los estudiantes con padres ocupados en la misma categoría (55,85%) (Véase gráfico 8).

Los estudiantes cuya madre se ocupa dentro de la categoría «Low White Collar», se encuentran fuertemente infrarrepresentados en la Universidad privada (22,54%) (Gráfico 9), igual que lo están en la Universidad pública (22,28%) (Gráfico 7), siendo precisamente esta categoría ocupacional donde mayoritariamente se ocupan las mujeres (42,08%).

Al igual que para todas las universidades, los estudiantes cuyas madres se hallan ocupadas como trabajadoras cualificadas de la industria y del campo (ISCO 6 y 7), también se hallan sobrerrepresentadas en las universidades privadas (6%) (Véase gráfico 9), si bien en menor medida que en el conjunto de universidades (10,81%) (Véase gráfico 7), lo que refuerza la hipótesis establecida sobre la estrategia de estas familias, empujadas a invertir en educación como respuesta a los cambios derivados de la “globalización” y sus efectos sobre estos sectores económicos.

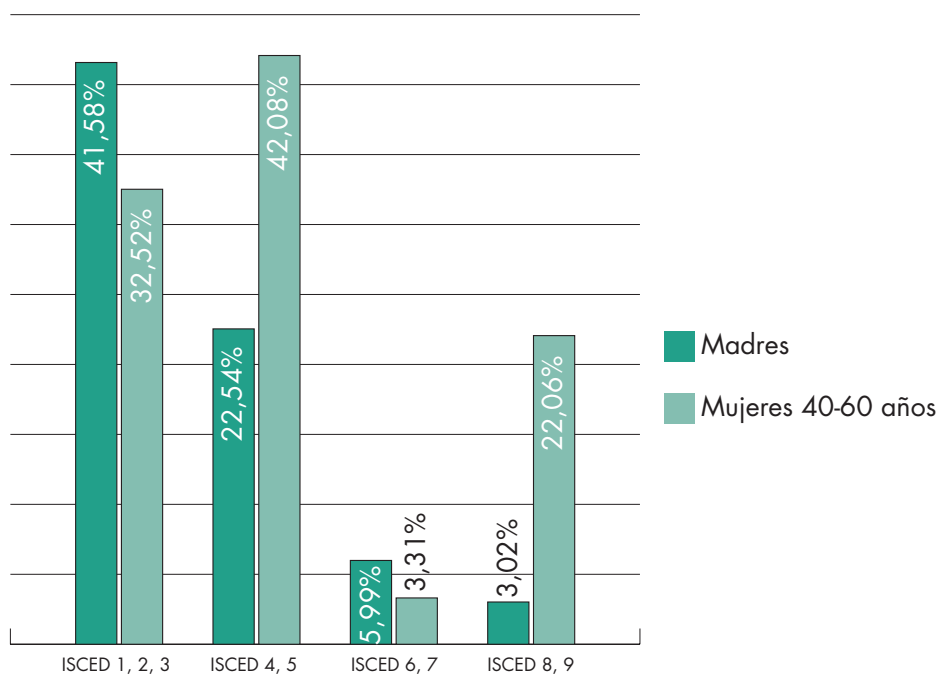
Gráfico 8. Estudiantado de universidades privadas según la ocupación del padre/hombres 40-60 años según ocupación 2015-T3



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA.

Por último, los estudiantes cuyos progenitores, cualquiera de los dos, ocupen posiciones «Low Blue Collar», apenas se encuentran representados en la Universidad privada (3%). La selección por ingresos característica de este tipo de Universidades hace que la representación de este grupo social responda a cifras exiguas de participación en este tipo de Universidad (gráfico 9).

Gráfico 9. Estudiantado de universidades privadas según la ocupación de la madre/Mujeres 40-60 años según ocupación 2015-T3



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA.

6. Conclusiones

La primera observación que queremos resaltar de nuestro estudio, es que la movilidad educativa intergeneracional en la sociedad española, en coincidencia con estudios precedentes, mantiene unos niveles altos en la actualidad. En el curso estudiado, algo más del 60% de estudiantes aspirantes a obtener un título universitario, superarían, en el caso de llegar a lograrlo, el nivel de estudios de sus progenitores.

Partiendo de la idea de que el grado de democratización de la Universidad se evalúa por el grado de participación en ella de los diferentes grupos sociales existentes en la sociedad, la segunda observación importante, es que la democratización en el acceso a la universidad española, si consideramos su composición social en función del *Capital Educativo* familiar del estudiantado, tal y como se muestra en los gráficos 1 y 2, alcanza un nivel notable en la primera década del siglo XXI, hasta el comienzo de la crisis económica, momento a partir del cual se produce una fuerte regresión democrática de la composición social universitaria.

Con el propósito de profundizar en el conocimiento sobre la evolución de esta tendencia, hemos estudiado la composición social y el grado de equidad participativa de la Universidad española en la actualidad, tomando en consideración, además del *Capital Educativo* familiar, el *Capital Socioeconómico* disponible por los estudiantes y sus familias.

Una vez analizados los antecedentes sociales de los estudiantes universitarios, su *Capital Socioeconómico* y su *Capital Educativo*, y a la luz de los resultados presentados en este trabajo para el conjunto del sistema universitario, podemos afirmar la existencia de una segregación socioeconómica persistente en el ingreso a la universidad de los jóvenes españoles en el periodo estudiado, curso 2015/2016, periodo en el que se detecta una fuerte caída en la matrícula de estudiantes con un bajo nivel socioeconómico, respecto a los resultados obtenidos por *ECoVipeu* (2012) para el año 2011. Caída que ha vuelto a alejar a la Universidad española del grado de democratización que había alcanzado en los últimos años del siglo XX y primeros del XXI.

Los resultados obtenidos evidencian la existencia de una infrarrepresentación severa, no solo del estudiantado con bajo *Capital Educativo* (23,88% y 21,45% según sea el padre o la madre, respectivamente, quien tenga un nivel educativo bajo (ISCED 0, 1, 2,) (Ver gráficos 3 y 4), también, e incluso mayor, del estudiantado con bajo *Capital Socioeconómico* (9,12% y 7,62%, según sea el padre o la madre, respectivamente, quien se ocupe como Trabajadores no cualificados o Trabajadores empleados en ocupaciones elementales) (Ver gráficos 6 y 7).

Por último, el análisis desagregado de la composición social del estudiantado de la universidad privada presenta a su vez una fuerte sobrerrepresentación de estudiantes con alto *Capital Socioeconómico*, especialmente de los estudiantes cuyo padre se ocupa en posiciones «High White collar» (55,85%) (Gráfico 8), y de aquellos estudiantes con alto *Capital Educativo* (54,43%, ISCED 5, 6, 7, 8) (Gráfico 5). A partir de estos resultados, podemos decir que la Universidad privada, en la que los estudiantes de las clases populares apenas se encuentran representados, tiende hacia el modelo elitista, el cual, caracterizado por una doble capacidad selectiva, por ingresos y currículum previo, contribuye a aumentar las brechas de desigualdad en los niveles superiores del sistema educativo en España.

Referencias bibliográficas

- Villarroya Ariño, Antonio (2011): “La Dimensión Social y la participación universitaria” en Antonio Ariño Villarroya y Ramón Llopis: *¿Universidad sin clases?: condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Villarroya Ariño, Antonio (2014): “La Dimensión Social en la Educación Superior”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7 (1), 17-41.
- Villarroya Ariño, Antonio y Llopis, Ramón (2011a). “¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)”. Madrid: Ministerio de Educación.
- Villarroya Ariño, Antonio; Llopis, Ramón y Soler, Inés (2014): “Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España. Valencia, Universitat de València”. Recuperado: https://www.academia.edu/3638423/Desigualdad_diversidad_y_Universidad
- Armenteros Hernández, Juan y Pérez José Antonio (2017): “La universidad española en cifras 2015-2016”. Madrid: CRUE Universidades Españolas. [Online]. Recuperado: <https://goo.gl/U1zERq>
- Bertelsmann, Stiftung (2017): “Social Policy in the EU – Reform Barometer 2016, Social Inclusion Monitor Europe, Gütersloh”. Recuperado de: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/BSt_SIM_Reform-Barometer2016_WEB.PDF
- Carabaña Morales, Julio (1983): “Homogamia y movilidad social”. *Reis*, 21, 61-81.
- Carabaña Morales, Julio y Rivière, Jaime (2017): “¿La igualdad de oportunidades era esto? Estratificación, educación, desigualdad y pobreza. Conversación con Julio Carabaña”. *Encrucijadas-Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 14, 1401.
- Comisión Europea (2010a): *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, COM (2010) 2020*. Bruselas. Recuperado de: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_es.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015): *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: http://publications.europa.eu/resource/cellar/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4df93.0003.01/DOC_1.
- Conclusiones del Consejo del 11 de mayo 2010, sobre la Dimensión Social de la educación y la formación, O JC 135, 26.05.2010. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:ES:PDF>.
- Consejo Europeo (2017, 17 noviembre): *Pilar europeo de derechos sociales: proclamación y firma - Consilium* [Comunicado de prensa]. Recuperado 28 septiembre, 2018, de <http://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2017/11/17/european-pillar-of-social-rights-proclamation-and-signing/>.
- Fachelli, Sandra y Planas, Jordi (2011): “Equidad y movilidad intergeneracional de los titulados universitarios catalanes”. *Papers: revista de sociología*, 96 (4), 1307-1331.

- Hout, Michael (2006): “Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality”. *Sociological Theory and Methods*, 21 (2), 237-252.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-11). Recuperado: Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-11).
- Instituto Nacional de Estadística (INE). Encuesta de población activa (EPA) Recuperado de: http://www.ine.es/dyngs/inebase/es/operacion.htm?C=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultidatos&idp=1254735976595.
- Instituto Nacional de Estadística (INE), 2016T4. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=6393>
- Jerrim, John; Vignoles, Anna; Lingam, Raghu y Friend, Angela (2014): “The Socio-Economic Gradient in Children’s Reading Skills and the Role of Genetics”. *British Educational Research Journal*, 41 (1), 6-29.
- Lucas, Samuel (2001): “Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects”. *American Journal of Sociology*, 106 (6), 1642-1690.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estadísticas universitarias. Entrada al sistema universitario. Acceso a la Universidad 2017. Última consulta julio de 2018: https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?Type=pcaxis&path=/Universitaria/Indicadores/2017/1_Acceso&file=pcaxis&l=s0.
- Ministros de Educación Superior. (2007): Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>.
- Nielsen, François y Roos, J. Micah (2015): “Genetics of Educational Attainment and the Persistence of Privilege at the Turn of the 21st Century”. *Social Forces*, 94 (2), 535-561.
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA: OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Soler, Inés (2014): “Perfil social y bagaje familiar”, en Antonio Ariño Villarroya, Ramón Llopis e Inés Sóler: *Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. Valencia: Universitat de València. España: EcoVIPEU.
- Raftery, Adrian E. y Hout, Michael (1993): “Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75”. *Sociology of Education*, 41-62.
- Rahona, Marta Mercedes (2008). *La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa. Un enfoque comparado*. Madrid: Premios Injuve para Tesis Doctoral.
- Troaino, Helena y Torrents, Dani (2018). “La evolución del acceso a la universidad en Catalunya: ¿cómo la explicamos?”. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 125-134.

Nota biográfica

Damián Herrera Cuesta eDamián Herrera Cuesta es Doctor en Sociología (UNED), realizó el Máster en Análisis de Problemas Sociales en el Departamento de Sociología III de la Facultad de Ciencias Polí-

ticas y Sociología de la UNED, donde ha sido Personal Docente e Investigador. Ejerce como consultor e investigador social y ha trabajado como sociólogo en el Ayuntamiento de Oviedo. Ha publicado, recientemente, el artículo: “Empleabilidad versus sobrecualificación. Desajuste entre formación y empleo en las trayectorias laborales de los jóvenes titulados en España”, *Sociología del Trabajo*, 89 (2017), y el capítulo: “El mercado laboral de los titulados en España. El fenómeno de la sobrecualificación”, en *Investigación y prácticas sociológicas: escenarios para la transformación social*, UNED, 2018.

Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela

Transnational Families, Immigrant Families: Reflections on their Inclusion in School

María Fernández-Hawrylak y Davinia Heras Sevilla¹

Resumen

El objetivo del presente artículo es describir el impacto que las migraciones tienen en las familias a través de una revisión bibliográfica sobre migración internacional como metodología de trabajo. Se examinaron artículos publicados entre 1998 y 2014 indexados en las bases de datos Web of Science y Scopus. Con el análisis de los artículos seleccionados se construyó un cuerpo teórico desde el cual se presentan los conceptos de familia transnacional, feminización de la migración mundial, concepción de la paternidad, fragmentación de la familia, reagrupación familiar, así como las principales dificultades de las familias migrantes en el país de destino que dan lugar a situaciones de exclusión de los padres y de las/los niñas/os en la escuela. Entre los resultados destaca que, aunque la separación geográfica pueda generar beneficios económicos, estas familias sufren una desestabilización que crea nuevas formas de funcionamiento para mantener sus vínculos y llevar a cabo el cuidado y la educación de los hijos desde la distancia. Como conclusiones se recogen reflexiones e investigaciones en torno a la inclusión de las/los niñas/os inmigrantes en el sistema educativo, y sobre la necesidad de un compromiso con sus familias para apoyarlas en el proceso educativo.

Palabras clave

Migración, transnacionalismo, familia transnacional, familia inmigrante, inclusión, escuela.

Abstract

In this paper, we describe the impact of migration in the families through a bibliographic review on international migration as our work methodology. We examined the papers published between 1998 and 2014 that are indexed in Web of Science and Scopus databases. A theoretical body was constructed from the analysis of the selected articles, from which we present the concepts of transnational family, feminization of global migration, conception of parenthood, family fragmentation, family regrouping, and the main difficulties of migrant families in the country of destination that lead to situations of exclusion of both parents and children in school. Although a geographical separation can generate economic benefits, these families suffer a destabilization that creates new ways of functioning in order to maintain their links and to carry out the care and education of the children from distance. As conclusions we collect some reflections and researches about the inclusion of immigrant children in the educational system, and about the need for a commitment with their families to support them in the educational process.

Keywords

Migration, transnationalism, transnational family, immigrant family, inclusion, school.

Recibido: 17-07-2018
Aceptado: 20-01-2019

¹ María Fernández-Hawrylak, Universidad de Burgos, mfernandez@ubu.es y Davinia Heras Sevilla, Universidad de Burgos, dheras@ubu.es.

1. Introducción

La relación entre los movimientos migratorios y la globalización es ampliamente conocida entre la comunidad científica. En la actualidad, son numerosos los ciudadanos de diferentes culturas y nacionalidades que emigran hacia otros países en busca de un futuro mejor para ellos y para sus familias. En general, se trata de flujos migratorios desde lugares no industrializados a destinos industrializados (migración laboral sur-norte y norte-norte). Sin embargo, debido a las políticas de extranjería de los países del norte, la cercanía cultural y lingüística entre los países del sur, y el coste que supone la migración, en los últimos años se ha producido un incremento en los movimientos migratorios interregionales (Mora, 2008), principalmente hacia el sur en países de América Latina (migración sur-sur). En cualquier caso, es innegable el impacto de la emigración en el contexto internacional, ya que transporta a distintos grupos humanos a lo largo de la geografía mundial. En este sentido, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2013), estima que el número de ciudadanos que habitan fuera de su país de origen se ha incrementado de 155 millones en 1990 a 214 millones en 2010, lo que constituye el 3% de la población mundial actual. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2006) indica, además, que el 49% de los migrantes en el mundo son mujeres, la mayoría de ellas en edad reproductiva.

Pero la relevancia del fenómeno migratorio surge no solo por datos de índole cuantitativa, sino por las características cualitativas de la inmigración: heterogeneidad de los colectivos (distintas nacionalidades, orígenes socioeconómicos y socioeducativos diversos), grupos de edad (jóvenes en edad de trabajar, niños y jóvenes en el sistema educativo) y el proyecto migratorio (familias transnacionales - familias inmigrantes) (Santos, 2008).

Por todo ello, resulta crucial analizar la repercusión de estos procesos migratorios en los sujetos protagonistas. En este sentido, la familia es el contexto de la vida cotidiana que más ha sido afectado por la migración como proceso, y que requiere un abordaje específico que permita explicaciones (Martín, 2007).

La migración como proceso genera un importante impacto (social, cultural, político y económico) tanto en el país de origen como en el país de destino, así como en el grupo migrante que hace grandes esfuerzos por mantener los vínculos familiares a través de las fronteras. De esta manera, la familia desempeña un papel fundamental en este proceso migratorio, puesto que se establecen y construyen lazos que superan la co-residencia y la presencia física. Todo ello supone reconfiguraciones y ajustes que obligan a estudiar a las familias no solo desde el espacio nacional, sino desde el contexto transnacional (Parella, y Cavalcanti, 2006; Zapata, 2009).

Los procesos migratorios actuales se han convertido en un proceso transformador con implicaciones familiares profundas. En este contexto migratorio internacional se produce un reacomodo de las relaciones de género y generacionales, que interviene en la negociación de los vínculos dentro del grupo doméstico e influye en las modalidades de reagrupaciones familiares y en las experiencias de los hijos de la familia migrante, tanto en los lugares de origen como en los de destino (Pedone, 2006).

Si bien es cierto que no toda inmigración provoca los mismos efectos sobre las familias, también lo es el que se producen consecuencias de distinto calado cuando media la distancia del país de origen o cuando se lleva a cabo la reintegración o reunificación en el país de llegada. Un importante porcentaje de familias inmigrantes sufren procesos de reorganización interna en cuanto a sus estructuras, relaciones y funciones, influyendo de manera trascendental en la educación de los hijos (Carrasco, Pàmies y Beltrán, 2009). La familia emerge, en cualquier caso, como espacio, tiempo y lugar donde se experimentan con

mayor intensidad las relaciones humanas, la identidad y las redes que se crean en el proceso migratorio (Martín, 2007).

Este artículo, a través de la revisión sistemática de la literatura, pretende describir cómo los proyectos migratorios familiares impactan en las familias, donde en la mayoría de los casos se parte de una condición de familias transnacionales para convertirse en familias de inmigrantes, siendo las/los niñas/os quienes se ven más afectadas/os por esta condición en la que se buscan nuevas oportunidades y una mejora de la calidad de vida para todo el núcleo familiar, que suele incluir no solo a madres y padres e hijas/os, sino a abuelas/os, hermanas/os y primas/os entre otros.

Se realizó una revisión bibliográfica para elaborar un artículo que recopilase información relevante sobre las familias transnacionales y su inclusión en el contexto escolar. La revisión descriptiva proporciona una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución, como es el caso de la familia. Este tipo de revisiones interesa a muchas personas de campos conexos, porque leer buenas revisiones es la mejor forma de estar al día en nuestras esferas generales de interés, a la vez que son de gran utilidad para aproximarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Day, 2005: 161).

2. Metodología

El objetivo principal de este trabajo es describir el impacto que las migraciones tienen en las familias a través de la revisión de la literatura sobre migración internacional. Para ello, se plantearon algunos interrogantes que permitieran explicar distintos aspectos sobre la problemática planteada: ¿qué son familias transnacionales?, ¿cómo se forman estas familias?, ¿cómo mantienen sus vínculos?, ¿cuáles son las dificultades y desafíos con los que se encuentran en la sociedad y en la escuela?, y ¿cómo se puede responder a sus necesidades?

La metodología utilizada es la revisión bibliográfica, que desde una perspectiva cualitativa es la que mejor responde al objetivo del trabajo. En educación, esta metodología pretende mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en su reflexión sobre la práctica educativa (Bisquerra, 2009), que es lo que nos mueve en este caso. Mientras que desde un enfoque cuantitativo se suele presentar una extensa revisión bibliográfica para describir el objeto de estudio y proporcionar un marco a las preguntas de investigación e hipótesis, desde una vertiente cualitativa la revisión de la literatura adopta una función más comprensiva y mucho menos prescriptiva (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

Se trata, por tanto, de un trabajo descriptivo donde se exploran aspectos como la feminización de la migración mundial, la concepción de la paternidad, la fragmentación de la familia, la reagrupación familiar, y otras dificultades a las que se enfrentan las familias que deciden emprender proyectos migratorios. Esto puede llevar a reflexionar sobre la inclusión de las/los niñas/os inmigrantes en nuestro sistema educativo sobre la base de un conocimiento mayor de lo que supone la migración en el sistema familiar.

La metodología propuesta se compone de cuatro fases: 1) definición del problema; 2) búsqueda de la información; 3) organización de la información; 4) análisis de la información. De este modo:

1. Definición del problema: se determinaron las preguntas anteriormente referidas.
2. Búsqueda de la información: para la localización de los documentos se realizó una revisión sistemática en las bases de datos bibliográficas Web of Science y Scopus de artículos publicados entre 1998 y 2014. Para llevar a cabo la búsqueda se utilizaron las palabras clave «transnacional □», «migración

□», y «familia □ transnacional □», ampliándola mediante los comodines para obtener resultados más variados. Se registró una cantidad considerable de resultados tras la combinación de las diferentes palabras clave (tabla I), deteniendo la búsqueda al considerar que tal cantidad permitiría trazar un trabajo con un horizonte claro sobre el estado del conocimiento.

3. Organización de la información: se definieron criterios de inclusión y exclusión, y un conjunto de variables que permitieran analizar posteriormente los artículos localizados, seleccionando aquellos que arrojasen información sobre distintos aspectos relacionados con las familias transnacionales, considerando nuevas categorías o variables a medida que iban surgiendo durante el examen documental. Se tomaron como criterios de inclusión todos los documentos publicados en castellano que abordaran la formación y el funcionamiento de las familias transnacionales, y las dificultades para su integración e inclusión en el país de destino. Los restantes fueron descartados debido a que su información no respondía a las preguntas de investigación, eran redundantes y/o correspondían a otras áreas de conocimiento (literatura, medicina...). Para la selección se atendieron los siguientes criterios:

- a) Estudios con diseños de investigación de naturaleza cualitativa y socio-crítica afines a la problemática del estudio.
- b) Trabajos donde se conceptualiza la familia transnacional y se aborda su formación.
- c) Investigaciones sobre el impacto de la migración tanto en la unidad familiar como en cada uno de los sub-sistemas familiares.
- d) Artículos sobre la integración/inclusión de las familias transnacionales-inmigrantes en la escuela.

Para el primer filtrado, se consideró la revisión del título y en algunos casos del resumen, lo cual permitió seleccionar 45 artículos. Tras haber reducido considerablemente la cantidad de resultados, los seleccionados se sometieron a una valoración de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión propuestos en este trabajo, disminuyendo su número hasta 23. La información procedente de los artículos seleccionados se completó con libros y capítulos de libros e informes.

4. Análisis de la información: finalmente se procedió a construir un cuerpo teórico centrado en los siguientes puntos: (1) conceptualización y formación de las familias transnacionales; (2) efectos de la migración en las familias y sus miembros; (3) dificultades de las familias transnacionales-inmigrantes en la escuela, y su consideración desde un planteamiento inclusivo e intercultural.

Tabla I. Resultados de las búsquedas efectuadas por término

Año	TÉRMINO DE BÚSQUEDA					
	Transnacional □ ¹		Migración □ ²		Familia □ Transnacional □ ³	
	WoS	Scopus	WoS	Scopus	WoS	Scopus
1998	0	3	12	18	0	0
1999	0	0	5	14	0	0
2000	4	3	4	7	0	0
2001	1	2	6	19	0	0
2002	12	2	50	16	0	0

TÉRMINO DE BÚSQUEDA

Año	Transnacional □ ¹		Migración □ ²		Familia □ Transnacional □ ³	
	WoS	Scopus	WoS	Scopus	WoS	Scopus
2003	13	6	64	17	1	1
2004	15	7	62	21	1	1
2005	25	0	97	21	2	0
2006	48	4	111	17	4	1
2007	42	0	137	28	7	0
2008	49	4	154	32	2	0
2009	83	29	198	45	8	3
2010	56	16	193	42	9	1
2011	66	20	193	51	7	2
2012	70	18	259	78	10	2
2013	84	37	263	49	5	2
2014	124	31	334	72	9	0
	692	182	2142	547	65	13

1 Los resultados incluyen los términos *transnacional, transnacionales, transnacionalismo...*

2 Los resultados incluyen los términos *migración y migraciones*.

3 Los resultados incluyen los términos *familia, familias, familiar, familiares, transnacional, transnacionales...* No tienen por qué aparecer juntos en el texto, pero sí aparecen ambos.

3. Resultados

3.1. La migración internacional: las familias transnacionales

La familia transnacional se constituye a partir de los procesos migratorios. Esto permite evidenciar nuevas formas de relación y vínculos que se establecen entre los migrantes y su familia ubicada en el país de origen (Zapata, 2009). Los miembros que configuran este tipo de familias viven separados físicamente unos de otros, pero son capaces de mantener vínculos que les permiten sentirse integrantes de una unidad y percibir bienestar a pesar de la distancia, construyendo grupos familiares en los que, a pesar de la separación geográfica entre el migrante y su familia, las relaciones no se fracturan (Zapata, 2009; Mejía, y Arriaga, 2012; Cerda, 2014). Para denominar a este tipo de familias se han utilizado términos como multilocal, transcontinental, internacional o multisited (Parella, y Cavalcanti, 2006; Parella, 2007; Zapata, 2009).

Debido a la distancia, a la pluralidad de formas de contacto y al carácter esporádico de los encuentros físicos, las familias transnacionales deben construir y reconfigurar sus nociones de familia, sus vínculos emocionales y sus acuerdos económicos deliberadamente, puesto que la identidad familiar no surge sobre la base de la interacción cotidiana reducida al espacio territorial nacional (Martín, 2007). Estas familias inciden intencionalmente sobre los lazos familiares, y reducen los efectos de la distancia al forjarlos de manera permanente a través de múltiples vías de contacto simbólico y real (*remesas*), y redes transnacionales (*redes migratorias*).

En la formación de hogares transnacionales se utiliza el transnacionalismo como forma de hacer frente a las estrategias productivas y reproductivas. Cabe señalar que el concepto de familia transnacional es abordado en relación a los términos hogar transnacional, unidad doméstica transnacional,

grupo doméstico transnacional, hogar multinuclear, etc., donde se producen las relaciones sociales y las prácticas de producción (aspectos económicos) y de reproducción (aspectos sociosimbólicos y culturales, formación de los valores y afectividad) que se dan en estas relaciones, así como la interrelación que de dichos aspectos se deriva (Gonzálvez, 2007; Rivas y Gonzálvez, 2011).

Salazar Parreñas (2001), citado por Oso (2008), distingue tres tipos de hogares transnacionales: (1) *un progenitor fuera* (padre o madre); (2) *dos progenitores fuera*; (3) *un hijo adulto fuera*. En general, estos hogares se componían de un varón migrante que sustentaba la economía familiar, y que obligadamente vivía separado de su esposa e hijos, quienes permanecían en el país de origen. Sin embargo, los estudios sobre paternidad transnacional son escasos, centrándose en los aspectos de carácter económico de la separación del padre y de los hijos varones. En la actualidad, los hogares transnacionales se configuran también con mujeres autónomas que han abandonado solas sus países, dejando en ellos a familiares dependientes por razones económicas y no por reagrupación familiar (reunirse ellas y sus hijos con el esposo). Este fenómeno ha cobrado especial relevancia en la literatura científica.

En relación a lo expuesto, no sorprende constatar como la transnacionalidad ha supuesto una transformación en la configuración de la feminidad y la masculinidad. Así, a la anterior diferenciación de los tipos de hogares transnacionales habría que incluir (Oso, 1998): (a) *migración de mujeres solas con familias dependientes en el lugar de origen* (casadas que mantienen el hogar transnacional –esposo, hijos u otros familiares–, mujeres solteras con familiares a cargo –padre, hermanos, sobrinos–, y cabeza del hogar monoparental –solteras, separadas o divorciadas, y viudas–); y (b) *migración familiar* (pioneras de la migración, migración de la pareja, o mujer reagrupada por el esposo u otros familiares).

En la actualidad, la migración es una estrategia de subsistencia económica familiar diferenciada por su carácter cooperativo, su alto nivel de previsión y cálculo, y la toma meditada de decisiones sobre quién, cuándo y dónde emigrar. Todo ello influenciado por la demanda y las oportunidades del mercado de trabajo de los países de origen y destino, la edad de los integrantes de la familia, las responsabilidades asociadas a cada uno de ellos, y el género, determinando, incluso, si se emigra individualmente o en familia (Parella, 2007; Mora, 2008).

Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2006), se ha producido una variación notable en la composición del género de los flujos migratorios mundiales, de varones en los inicios del siglo xx a un equilibrio de género a comienzos del XXI. Los movimientos migratorios de las mujeres ya no solo son concebidos para la reagrupación familiar, sino que constituyen un eje más en la inmigración laboral. Son diversos los factores vinculados a la economía global que explican las corrientes migratorias femeninas y el desarrollo de hogares transnacionales.

Existe una relación clara entre el aumento de la población migrante y la globalización del comercio y su soporte: la entrada de las mujeres en trabajos de baja cualificación y precarios (servicios domésticos, de cuidado personal, y servicios sexuales). La inserción de la mujer como fuerza de trabajo en la denominada «manufactura global» se puede explicar por la percepción social sobre las habilidades y destrezas femeninas para la realización de tareas delicadas y porque son consideradas como mano de obra más dócil que los varones. Estos últimos suelen desempeñar trabajos más pesados, como pueden ser los vinculados a la agricultura y a la construcción (Mora, 2008).

Sin embargo, las cadenas mundiales de cuidados y la reproducción de las desigualdades de género, etnia y clase, ponen en relieve algunas paradojas (Solè, 2007; Oso, 2008):

- Sustitución de unas mujeres por otras: las mujeres (del sur) dejan a sus hijos en el país de origen, a cargo de otras mujeres, para cuidar a los hijos de otras mujeres (del norte). Así, la mujer autóctona es sustituida por la mujer inmigrante, y ésta última por otras mujeres de su familia que quedan al cuidado de sus hijos en el país de origen.
- Desarrollo de la jerarquía marido/esposa/doméstica: el servicio doméstico libera a la clase media de las labores del hogar, pero refuerza las estructuras patriarcales; no se redefinen tareas y roles pues la presencia de una mujer que asume las tareas domésticas rezaga el esfuerzo por asumir las tareas del hogar por parte del esposo y los hijos.
- Otra forma de explotación de la mujer: el alejamiento de las mujeres migrantes de sus hijos, dejándoles a cargo de otras mujeres y renunciando a sus propias tareas para asumir las de otras, supone una forma más de explotación.

La relación entre migración y género se establece en dos vías estrechamente vinculadas (Rivas y González 2011): la migración influye en las relaciones y prácticas tradicionales de género que se dan en las unidades familiares, afianzando las desigualdades y los roles tradicionales o desafiándolos; el género influye en quién migra, en por qué y cómo se toma la decisión de hacerlo, en las formas en que la migración tiene impacto en los propios migrantes, en las áreas emisoras y receptoras, y en los procesos de fragmentación y de reconfiguración familiar tras la migración.

3.2. Migración: efectos en el individuo y en la familia

De forma individual, el inmigrante sufre el efecto de los problemas derivados del «síndrome de Ulises», que también es definido como el «síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple», y cuyas consecuencias son (Aparicio, 2011): (a) *sentimiento de soledad*, ya que en muchas ocasiones el inmigrante se encuentra solo en el país receptor, sin familia o amigos que le apoyen; (b) *sentimiento de fracaso*, porque no encuentra trabajo en aquellos sectores laborales en los que ha sido formado, y cuando accede al mundo laboral suele desempeñar actividades marginales que en la mayoría de las ocasiones desconoce y le provocan gran frustración; (c) *lucha por sobrevivir* («síndrome del superviviente»), que se produce en algunos casos; (d) *terror y miedo*, pues en ocasiones pueden llegar a ser extorsionados por mafias y organizaciones que les presionan para obtener beneficios.

Además, se pueden identificar problemas puntuales de orden social, psicológico, familiar y educativo, que el inmigrante experimenta y que marcan su historia de vida y el significado que éste otorga a su proceso migratorio: (a) por la inadaptación medioambiental, de tipo climatológico y geográfico; (b) derivados de la descontextualización lingüística, social y cultural (costumbres y tradiciones diferentes); (c) alimenticios; (d) por el desconocimiento jurídico y laboral (en casos de escasa experiencia formativa previa, cultura laboral diferente e ignorancia de las leyes básicas del país de acogida); (e) generados por la reestructuración psicosocial y sociocultural; (f) por la pérdida de identidad, pérdidas ambiguas, experiencias negativas vividas en sus países de procedencia, estereotipos existentes en el país de acogida, etc., que causan daño al proceso de integración de la población inmigrante (Aparicio, 2011).

La inmigración desestabiliza a las familias y crea tensiones en su seno; de hecho, se puede documentar el considerable número de separaciones y divorcios durante el proceso migratorio y los efectos sobre las relaciones paterno filiales (Santos, 2008).

La mujer adquiere grandes cotas de autonomía cuando es ella quién emigra en primer lugar. En este caso, se convierte en la proveedora económica de la familia, mientras su marido permanece en el país de origen. Esto puede tornarse como una dificultad en la familia, ya que reta al rol tradicional del varón, cuestiona su función de sustentador, y le sitúa en el ámbito doméstico al frente del cuidado del hogar (Parella y Cavalcanti, 2006; Parella, 2007). Esta situación, incómoda para la mayoría de los hombres, es resuelta procurando emigrar tan pronto como la situación económica de la mujer en el país de destino lo permite, y las mujeres adquieren la obligación moral de «traerse al marido» (Pedone, 2006). En ocasiones (por ejemplo, ante infidelidades), los hijos pueden llegar al punto de negociar su posición frente al rumbo que toman las relaciones conyugales de sus padres (Pedone, 2008).

Cuando la pareja es emigrada por amor (con frecuencia elevada de mujeres), se deja en manos de la pareja de acogida la responsabilidad de la incorporación a la sociedad receptora. Las mujeres salen de su país para llevar a cabo un proyecto migratorio con el fin de formar pareja en el país de destino y crear su propia familia de procreación. El proyecto migratorio de estas mujeres es vivido como un proyecto de vida caracterizado por una incorporación dependiente al nuevo país, la negación de su condición de migrante y la idea del no retorno, por lo que mantienen prácticas transnacionales más débiles que otros colectivos de mujeres inmigradas, no usan cadenas migratorias para ayudarse en la migración ni buscan la participación en comunidades transnacionales. Sin embargo, las más preparadas y con mejor posición sí tienden a relacionarse con sus compatriotas (Bodoque, y Soronellas, 2010).

No todos los noviazgos terminan en boda. En algunos casos, las mujeres renuncian al matrimonio y se independizan de la pareja a través de la que llegaron al país; son mujeres que disponen de más habilidades, recursos y formación (superior) para considerar la separación de la pareja (Bodoque, y Soronellas, 2010).

En cuanto a la «paternidad/maternidad a distancia», ésta fractura a las familias, separando geográficamente a sus miembros. Todo ello conlleva importantes costos emocionales tanto para los padres como para los hijos que permanecen (dolor, ansiedad, sacrificios, presiones financieras, y dificultad para atender las necesidades de cuidado de los miembros dependientes) (Parella, 2007), lo que impacta en mayor medida en los hijos que suelen ser menos conscientes de lo que ocurre, por lo menos al inicio del proyecto migratorio. La paternidad/maternidad a distancia supone nuevas formas de llevar a cabo el cuidado y la educación de los hijos.

Aunque la separación geográfica y social pueda generar beneficios relacionados con el aumento de posibilidades económicas en estas familias, se producen también consecuencias de carácter negativo que pueden percibirse en la sociedad receptora (Gregorio, 1998; Martín, 2007; Parella, 2007; Oso, 2008; Zapata, 2009; Rodríguez, 2014), tanto para las madres que han emigrado dejando a sus hijos en el país de origen, como para los hijos que se han quedado en el país de origen al emigrar sus padres.

En las familias cuyos padres funcionan como pareja sólida a pesar de la distancia se tiende a planear y a desarrollar un proyecto familiar compartido de mejora y crecimiento. Este proyecto se vertebra mediante acciones planificadas, acuerdos específicos y claros, y plazos definidos, generando una comunicación frecuente y periódica con el miembro de la familia que emigró. De igual manera, se

tiende a reconfigurar los roles y las funciones que éste realizaba, con el fin de paliar o evitar una posible desestructuración y desorganización interna. Se ciñen con mayor frecuencia a este modelo las familias en las que es el padre quien abandona su país. Se mantiene la división de roles de padre proveedor y madre cuidadora con funciones de soporte para procesar la ausencia. Los niños y adolescentes disponen de más elementos organizadores y recursos anticipatorios para afrontar la separación y enfrentar su futuro; sienten que tienen algún control sobre su porvenir, que cuentan con el soporte de sus padres para sus planes, y no hay una discontinuidad vital en sus procesos personales. Por el contrario, en las familias de padres separados es generalmente la madre la que migra, por lo que en este grupo se concentra el mayor número de niños y adolescentes que viven sin sus progenitores. En estas familias la ausencia de la madre es vivida como una experiencia altamente desestabilizadora, y por lo general, el impacto que sufren es mayor en tanto que su organización familiar está más limitada.

3.3. Inclusión de las familias inmigrantes en España en el contexto escolar

Los proyectos migratorios son, a menudo, proyectos familiares acordados en el interior del hogar, y afectan por tanto a toda la familia. No obstante, acostumbra a ser solo uno de sus miembros el que emigra o, cabe decir, el que inicia la emigración, porque a ese primer desplazamiento le siguen otros hasta acabar, en muchos casos, en una reagrupación familiar del cónyuge, de los hijos e incluso de los padres (abuelos) y de los hermanos (Bodoque y Soronellas, 2010).

La reunificación o reagrupación familiar es el derecho de los migrantes a mantener la unidad de su familia, pudiendo para ello reunir consigo a determinados parientes en el país al que se han desplazado. Reconstruir una familia a través de la reagrupación, mantenerla en la distancia desde el país de destino, o retomarla tras el retorno, puede definirse como una tarea ardua de años de esfuerzo y trabajo, repleta de obstáculos y contradicciones; de ahí las redefiniciones y cambios en las estrategias familiares en las sucesivas etapas del proyecto migratorio (Pedone, 2008).

Una vez reagrupada la familia en la sociedad o país de acogida, ésta pasa a considerarse familia inmigrante. Pero debido al contexto socioeconómico y a la complejidad de situaciones familiares, las reagrupaciones familiares no siempre son armoniosas; por el contrario, un número significativo de padres llevan a sus hijos a los lugares de destino sin las condiciones socioeconómicas adecuadas. El aumento de niños en el sistema educativo español muestra la aceleración en los procesos de reagrupación familiar, y permite, además, corroborar la marcada feminización del movimiento migratorio. Sin embargo, desde el momento que los proyectos migratorios contemplan la reagrupación familiar con vistas a un asentamiento definitivo, uno de los objetivos prioritarios para la familia es garantizar el acceso a los servicios sociales, sanitarios y educativos. En este sentido, que los hijos accedan a una calidad educativa mejor, junto a la obtención de recursos económicos, constituyen para las personas migrantes uno de los hitos más significativos de la migración (Pedone, 2006).

La familia es uno de los elementos más importantes a considerar en la inclusión de los inmigrantes, y su atención no goza de la misma facilidad que defender los derechos familiares de los ciudadanos de acogida debido a las políticas familiares y migratorias, y a la problemática de la exclusión. Las variantes de atención a esta realidad demandan una comprensión integradora de las experiencias concretas de las familias inmigrantes.

La educación se erige como vector de inclusión social de las familias inmigrantes. La educación en general, y los centros escolares y las entidades que apoyan a estos colectivos en particular, son los ins-

trumentos fundamentales para la inclusión de las familias de origen inmigrante, puesto que los centros escolares son un ámbito privilegiado para identificar a los niños en situaciones de riesgo social y para intervenir en la superación de las desventajas debidas a su bagaje familiar (Gaviria, 2014). En estos contextos se resalta la necesaria colaboración y participación de la familia, como prueba la numerosa literatura publicada últimamente sobre ello.

Es cierto que en muchas ocasiones el tiempo que transcurre hasta la reagrupación familiar es largo, lo cual es importante para la integración social, especialmente de los más jóvenes. Cuando la separación ha sido prolongada la andadura familiar se reanuda con más problemas que si ha sido corta, y la reagrupación está marcada por los desencuentros. Los hijos deben enfrentarse a una nueva situación en un contexto desconocido, caracterizado por la insuficiente atención de los padres o la superación del sentimiento de abandono tras largas estancias (Santos, 2008). Por otro lado, los adolescentes que proceden de reagrupaciones conflictivas o de hogares desarticulados tienen que encontrar formas que les permitan continuar con sus procesos identitarios en un contexto social que les es adverso, y entonces aparecen reafirmadas las pertenencias culturales y territoriales (Pedone, 2006).

La participación de los padres en el centro escolar es uno de los factores que facilita, desde el contexto familiar, la integración escolar y social en la sociedad de acogida del alumnado inmigrante. En España, la mayoría de las familias inmigrantes que tienen relación con la escuela responden a un patrón mayoritario de matrimonio con hijos, y en menor medida de madres o padres solos con hijos. Diversas investigaciones sitúan la participación de los padres inmigrantes por debajo de los autóctonos, siendo mayor la participación en Educación Primaria Obligatoria que en Educación Secundaria Obligatoria; del mismo modo evidencian que cuanto mayor es el nivel de estudios de los padres mayor es el rendimiento escolar de los hijos, lo cual se observa con mayor cuantía en las familias inmigrantes (Santos, 2008).

La participación de las familias en la escuela puede verse obstaculizada por causas diversas: horarios laborales o características familiares (estatus de los miembros dentro del sistema familiar); desconocimiento de la cultura escolar del país de acogida; escaso reconocimiento de los bagajes culturales y las lenguas familiares; rechazo de las prácticas culturales y religiosas individuales y comunitarias; discrepancias en las formas de socialización de niños y jóvenes; proliferación de mensajes unidireccionales escuela-familia; existencia de códigos contradictorios; resistencias por parte de los grupos de familias autóctonas que manejan las asociaciones de madres y padres; características organizativas del propio sistema educativo (vías reales de participación) (Santos, 2008; Carrasco, Pàmies y Beltrán 2009). En este sentido, es importante llamar la atención sobre algo que se supone muy obvio a primera vista, pero que a veces parece necesario recordar. Los padres y las madres, al igual que sus hijos, no llegan vacíos de conocimientos y de experiencias escolares (Moscoso, 2009), y por lo tanto sería muy útil dentro del sistema educativo hacer acopio de estas experiencias para enriquecerlas y cimentar sobre ellas nuevos conocimientos académicos y del funcionamiento general de la escuela.

La escasa presencia en la escuela de las familias inmigrantes se sigue considerando un indicador de desinterés, e interpretando como un freno para el éxito de los hijos, desplazando la responsabilidad a la familia de que los hijos obtengan logros escolares, pues con frecuencia el profesorado infravalora el papel fundamental que desempeña la educación de los hijos en los proyectos migratorios familiares (Carrasco, Pàmies y Beltrán 2009). Encontramos algunos estudios, como el realizado por Meza, y

Pederzini (2007), que contradicen esta percepción, dando cuenta del interés especial que muestran los padres inmigrantes en la educación de sus hijos, tanto si permanecen en el lugar de origen esperando la reagrupación familiar o si ya han podido dar este paso.

Por otra parte, los estudios realizados con población escolar inmigrante en España informan que los estudiantes inmigrantes experimentan situaciones de exclusión de diversa índole (Grau y Fernández, 2016). Así, los datos muestran que los alumnos inmigrantes tienen resultados escolares inferiores a los autóctonos en las puntuaciones del informe PISA 2012 (OCDE, 2013), y bajan considerablemente la puntuación global del país, aunque es diferente según la comunidad autónoma (Carabaña, 2008); las comunidades con mayor número de alumnado inmigrante han obtenido peores resultados y las comunidades con menor número, mejores resultados (Santos, Lorenzo y Priegue, 2011). Tal y como lo menciona Moscoso (2009), resulta por lo menos curioso que las percepciones de los padres no consideren la exclusión a la que sus hijos podrían verse sometidos por su origen; de hecho, al preguntar sobre este punto, la mayoría piensa que sus hijos e hijas reciben el mismo trato que sus compañeros nacionales.

Existe una gran presencia de alumnado inmigrante en Educación Primaria Obligatoria, con un abandono mayor que los autóctonos en la Educación Secundaria Obligatoria, y descendiendo considerablemente en los niveles no obligatorios (Educación Infantil, Bachillerato, Formación Profesional y Universidad) (Carabaña, 2008). Asimismo, en algunos grupos de emigrantes existe un alto índice de absentismo escolar y de alumnado por escolarizar (Arjona, Checa y Checa, 2014).

La transición al mundo del trabajo de los jóvenes inmigrantes respecto a los autóctonos se caracteriza por: vivir en mayor proporción exclusivamente de sus ingresos (un 38% frente al 23% de los autóctonos); entre los que tienen recursos propios predominan los trabajos esporádicos; los que no tienen ingresos propios suelen recibirlos de sus parejas más que de sus familias; y los ingresos netos son un 12% inferiores a los de los autóctonos. Tienen mayor autonomía económica y se incorporan antes al mundo del trabajo, siendo los latinoamericanos los que más pronto lo hacen (Riesco y Carrasco, 2008), por lo que se independizan antes de la familia. La incorporación al mercado de trabajo es el objetivo primordial de la apuesta migratoria y de sus expectativas, quedando muy desplazada la formación. Prolongar la educación más allá del periodo obligatorio supone un gran esfuerzo para las familias inmigrantes, y se percibe como un obstáculo para la realización del proyecto migratorio tanto familiar como propio. Por otra parte, los jóvenes inmigrantes planifican menos el futuro y viven en un presente continuo, en el que las posibilidades de elección son menores y su disponibilidad para el empleo es mayor; por lo que son más proclives a ocupar trabajos menos cualificados y con peores condiciones, y a perpetuarse en este tipo de trabajos en los que la movilidad laboral es mínima. Asimismo, la cualificación profesional de los inmigrantes en sus países de origen no suele ser reconocida en España (Carrasco y Riesco, 2008; Arjona, Checa y Checa, 2014).

La menor duración de los periodos de aprendizaje, el abandono escolar temprano, con fuertes componentes de sacrificio y responsabilidad, y los itinerarios formativos elegidos (profesiones manuales) son las causas de las características de la transición profesional de estos jóvenes (Riesco y Carrasco, 2008).

Se asume que la existencia de estrechas relaciones entre familias y escuela repercute positivamente en la integración social y educativa de los niños y los jóvenes, y que los resultados académicos de los estudiantes mejoran cuando la implicación de las familias en la escuela es mayor (Carrasco, Pàmies y

Bertrán, 2009). Si los padres son importantes en la inclusión escolar y social de sus hijos, así como en su rendimiento académico, es necesario desarrollar y poner en marcha estrategias de trabajo y mecanismos de colaboración teniendo en cuenta las particularidades de estas familias.

4. Conclusiones

Las familias transnacionales se constituyen a partir de los procesos migratorios, y son aquellas cuyos miembros viven separados físicamente unos de otros, pero manteniendo vivos los vínculos familiares, lo que les permiten sentirse parte de una unidad familiar a pesar de la distancia. Por ello, resulta adecuado estudiar la integración de las personas migrantes atendiendo a los vínculos y conexiones que éstas mantienen con sus lugares de origen, porque tales factores intervienen en el proceso de inclusión al igual que otros rasgos personales, como por ejemplo el nivel de estudios, la composición familiar, o la participación en asociaciones –o entidades como la escuela– (González-Rábago, 2016).

Estas familias se forman cuando uno de los progenitores emigra, o los dos, o lo hace un hijo adulto. Sin embargo, la literatura revela que cada vez son más frecuentes los hogares transnacionales configurados por mujeres autónomas que han abandonado sus países, dejando en ellos a sus hijos con el esposo, así como aquellos en los que se ha producido la migración familiar completa.

En los últimos años, el discurso elaborado desde los ámbitos políticos, mediáticos y socioeducativos, coloca a la feminización del proceso migratorio como la causa principal del abandono de los hijos e hijas y de la desintegración familiar, estigmatizando el desempeño escolar y social de niños, niñas y adolescentes involucrados en estos contextos migratorios transnacionales (Pedone, 2008).

Aunque los trabajos sobre maternidad y paternidad transnacional son escasos y se centran en los aspectos económicos de la separación entre padres e hijos, en este trabajo se ha querido poner el acento en el importante coste emocional que supone para ambos subsistemas la distancia geográfica que separa a madres y padres de hijas e hijos, separación que es acusada especialmente por los hijos por ser menos conscientes de lo que ocurre, y por la madre cuando ésta es quien primero emigra.

Los estudios revisados sobre experiencias concretas de las familias inmigrantes ponen de manifiesto el impacto de la migración en el sistema familiar, y argumentan que la educación es uno de los elementos clave para la inclusión de las familias de origen inmigrante en la sociedad de destino. Así, en la nueva economía globalizada deben promoverse imaginarios sociales y actitudes favorables tanto para la adopción de una formación académica y una capacitación laboral más a tono con lo internacional, como de una personalidad expresa mediante procesos de socialización y educación de niños y jóvenes para operar en el marco de esta nueva economía y, por ende, con estilos de vida más internacionales (Ojeda, 2009). Explica la autora que combinar estas dos fuentes de influencia sobre la población contribuirá a crear un ambiente social más tolerante y propicio a la adopción de estilos de vida más abiertos hacia lo transnacional, lo internacional y lo intercultural, que busca y necesita ser parte de la globalización frente a los nuevos retos que le impone el desarrollo. Las familias transnacionales y las familias inmigrantes contribuyen a ese cambio de mentalidad a través de las generaciones futuras respecto de lo que se piensa acerca de los que viven en «otro país» y, por consiguiente, de «este país».

Mantener en la distancia una familia, o reconstruirla a través de la reagrupación, constituye un fuerte desafío para todos sus miembros, especialmente para los más jóvenes ya que deben integrarse en dos sistemas al mismo tiempo, la sociedad y la escuela.

En cuanto al sistema escolar, los inferiores resultados académicos del alumnado extranjero respecto al autóctono, el abandono escolar después de la enseñanza obligatoria, su menor presencia en los niveles de enseñanza postobligatoria (lo que puede dar lugar a un trabajo inestable y de baja cualificación), los problemas de interrelación en los centros escolares del alumnado inmigrante, y la escasa participación de sus padres en la escuela, dificultan la inclusión de la población inmigrante en la sociedad española (Grau y Fernández, 2016).

La escuela puede y debe por tanto contribuir desde todas sus estancias a ese cambio de mentalidad, posibilitando «encuentros interculturales reflexivos» y otro tipo de actividades, aprovechando la presencia de niñas/os, padres y madres de diferentes nacionalidades, lo que se convierte en un capital de alto valor dentro de la institución con miras a hacerlo extensivo a todo contexto social en el cual se encuentra inmerso cada uno de los centros.

También la universidad debe dirigir la investigación futura a explorar cómo el profesorado universitario está desmantelando las visiones de déficit de los maestros y trabajar directamente sobre aspectos complejos relacionados con la igualdad, particularmente con estudiantes inmigrantes y de otras minorías (Wassell, Kerrigan y Fernández-Hawrylak, 2017).

Siendo comprensivos con la decisión de emigrar, en lugar de rechazar la ausencia de vínculos o su relación diferente (mantenidos, reconstruidos o retomados), favoreceríamos la unidad del grupo a pesar de la existencia de criterios diferentes ante situaciones comunes, y contribuiríamos a construir una sociedad intercultural.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, Jesús M^a (2011): “La educación intercultural en la cooperación al desarrollo de América Latina” en Jesús M^a Aparicio Gervás (dir.): *Interculturalidad, Educación y Plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Arjona, Ángeles, Checa, Juan Carlos y Checa, Francisco (2014): “Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis”. *Gazeta de Antropología*, 30 (2), 1-20.
- Bisquerra, Rafael (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2^a ed.). Madrid: La Muralla.
- Bodoque, Yolanda y Soronellas, Montserrat (2010): “Parejas en el espacio transnacional: los proyectos de mujeres que emigran por motivos conyugales”. *Migraciones Internacionales*, 5 (3), 143-174.
- Carabaña, Julio (2008): “El impacto de la inmigración en el sistema educativo español”. *ARI*, 63, 1-11.
- Carrasco, Silvia; Pàmies, Jordi y Bertrán, Marta (2009): “Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social”. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 55-78.
- Cerda, Julia (2014): “Las familias transnacionales”. *Espacios Transnacionales*, 2, 78-88.
- Day, Robert A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3^a ed.). Washington DC: Organización Panamericana de Salud.
- Gaviria, José Luis (coord.) (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- González-Rábago, Yolanda (2016): “Determinantes de la vinculación transnacional de los migrantes: La población colombiana en el País Vasco”. *Migraciones Internacionales*, 8 (4), 231-267.

- Gonzálvez, Herminia (2007): "Familias y hogares transnacionales: Una perspectiva de género". *Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 11, Año III, 7-26.
- Grau, Claudia y Fernández, María (2016): "La educación el alumnado inmigrante en España". *ArXius de Ciències Socials*, 34, 141-146.
- Gregorio, Carmen (1998). *Inmigración femenina: su impacto en las relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Lorenzo, Mar; Santos, Miguel Ángel y Godás, Agustín (2012): "Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos?". *Teoría de la Educación*, 24 (2), 129-148.
- Martín, Consuelo (2007): "Nuevas direcciones para estudios sobre familia y migraciones internacionales". *Aldea Mundo. Revista sobre Fronteras e Integración*, año 11, 22, 55-66.
- Mejía, Mildred Zuleika y Arriaga, José Luis (2012): "Conformación de la familia transnacional y reorganización de la unidad doméstica". *Nueva Época*, año, 2 (1), 100-117.
- Meza, Liliana y Pederzini, Carla (2007): "Migración intergeneracional y escolaridad como medios alternativos de movilidad social: el caso de México". *Estudios Económicos, número extraordinario*, 163-206.
- Mora, Claudia (2008): "Globalización, Género y Migraciones". *POLIS, Revista de la Universidad Bolivariana de Chile*, 7 (20), 285-279.
- Moscoso, María Fernanda (2009): "Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio". *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5 (1), 1-40.
- OCDE (2013). PISA 2012. "Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español". *Volumen I: Resultados y contextos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OIT (2006). Datos sobre migración laboral (en línea). http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2006/106B09_492_span.pdf, consultado 1 de octubre de 2014.
- Oso, Laura (1998). *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Serie Estudios, n°52.
- Oso, Laura (2008): "Migración, género y hogares transnacionales" en Joaquín García Roca y Joan Lacomba (eds.): *La inmigración en la sociedad española. Una radiografía multidisciplinar*. Barcelona: Bellaterra.
- Ojeda, Norma (2009): "Reflexiones acerca de las familias transfronterizas y las familias transnacionales entre México y Estados Unidos". *Frontera Norte*, 21 (2), 7-30.
- Parella, Sònia (2007): "Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes Ecuatorianos y peruanos en España". *Migraciones Internacionales*, 4 (2), 151-188.
- Parella, Sònia y Cavalcanti, Leonardo (2006): "Una aproximación cualitativa a las remesas de los inmigrantes peruanos y ecuatorianos en España y su impacto en los hogares transnacionales". *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 116, 241-257.
- Pedone, Claudia (2006): *De l'Equador a Catalunya: El paper de la família i les xarxes migratòrie*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Pedone, Claudia (2008): “–Varones aventureros– vs. –Madres que abandonan–: reconstrucción de las relaciones familiares a partir de la migración ecuatoriana”. *REMHU. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, año XVI, 30, 45-64.
- Riesco, Alberto y Carrasco, Concepción (2008): “Escuela, consumo y mercado de trabajo: la producción de la “juventud” entre los jóvenes de origen inmigrante”. *Revista de Educación*, 345, 183-203.
- Rivas, Ana María y Gonzálvez, Herminia (2011): “El papel de las remesas económicas y sociales en las familias transnacionales colombianas”. *Migraciones Internacionales*, 6 (2) 75-99.
- Rodríguez, Dan (2014): “En torno al parentesco transnacional: Contextualización y consideraciones teórico-metodológicas”. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 9 (2), 183-210.
- Rodríguez, David y Valldeoriola, Jordi (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC.
- Santos, Miguel Ángel; Lorenzo, Mar y Priegue, Diana (2011): “Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias”. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 97-110.
- Santos, Miguel Ángel (2008): “Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde la perspectiva socioeducativa?” en Joaquín García Roca y Joan Lacomba (eds.): *La inmigración en la sociedad española. Una radiografía multidisciplinar*. Barcelona: Bellaterra.
- Solé, Carlota (Dir.) (2007). *Los vínculos económicos y familiares transnacionales. Los inmigrantes ecuatorianos y peruanos en España*. Bilbao: Fundación BBVA.
- UNFPA (2016). Estado de la población mundial 2006. Hacia la esperanza: Las mujeres y la migración internacional. Fondo de Población de las Naciones Unidas (en línea). <http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/publications/2006/sowp06-sp.pdf>, consultado el 1 de octubre de 2014.
- UNFPA. Informe del Secretario General en la 46ª sesión del Comité sobre población y desarrollo del Fondo de Población de las Naciones Unidas. (E/CN.9/2013/1) (en línea). http://www.un.org/esa/population/cpd/cpd2013/SGreport13February.v2_changes.accepted.FP_advance%20unedited%20version_converted.pdf, consultado el 1 de octubre de 2014.
- Wassell, Beth; Kerrigan, Mónica y Fernández-Hawrylak, María (2017): “Teacher Educators in a Changing Spain: Examining Beliefs About Diversity in Teacher Preparation”. *Teaching & Teacher Education*, 69 (1), 223-233.
- Zapata, Adriana (2009): “Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 7 (2), 1749-1769.

Notas biográficas

María Fernández-Hawrylak es profesora titular de Universidad de la Universidad de Burgos. Dirige el Grupo de Investigación TFS-Terapia, Familia y Salud de la Universidad de Burgos. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctora por la Universidad de Salamanca. Terapeuta Familiar acreditada por la FEATEF. Tiene tres quinquenios docentes. Sus ejes de investigación están centrados en la atención a la diversidad y las necesidades socio-educativas en enfermedades crónicas, minoritarias, discapacidades, y alumnado inmigrante. Ha realizado diversas publicaciones con índices de calidad, participado en diver-

dos proyectos de investigación y realizado estancias de investigación. Tiene reconocidos dos Sexenios de Investigación.

Davinia Heras Sevilla es profesora contratada Doctor en el Área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Burgos. Licenciada en Pedagogía y Doctora por la Universidad de Burgos. Su investigación se centra en la educación sexual y la coeducación, contando con diversas publicaciones sobre estas temáticas. Cuenta con un tramo de investigación reconocido. En la actualidad es Coordinadora del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, y forma parte del grupo Grupo de Investigación TFS-Terapia, Familia y Salud, coordinando la línea de investigación «Educación afectivo-sexual, emocional y de género».

Masculinidades y feminidades en preadolescentes residentes en contextos rurales de Castilla-La Mancha

Masculinities and Feminities in Preadolescents Residents in Rural Contexts of Castilla-La Mancha

Gema Jiménez Tostón y Francisco Javier Aroca Cifuentes¹

Resumen

Este artículo presenta los principales resultados obtenidos del análisis cuantitativo exploratorio perteneciente a la investigación *Las fronteras de la identidad de género: masculinidades y feminidades en contextos de interacción escolar*. Se analizan 236 cuestionarios aplicados a preadolescentes de entornos educativos, de entre 11-16 años, residentes en poblaciones rurales de la provincia de Albacete. El cuestionario indaga en algunos de los diferentes aspectos que contribuyen al proceso de adquisición y expresión de la identidad de género de estos jóvenes, constituyendo agentes socializadores de primer orden.

Los resultados del estudio indican que, a pesar de prevalecer discursos igualitarios en la sociedad, sigue predominando en las personas adolescentes de estos entornos una visión y una expresión de género estereotipada de lo que supone ser hombre o mujer. Por otro lado, determinados contenidos audiovisuales que gran parte de los y las adolescentes consumen pueden influir tanto en las relaciones entre distintos géneros como en la carencia de un espíritu crítico, ya que dichos contenidos no son apropiados para estas edades y muestran unos modelos de hombres y mujeres estereotipados.

Palabras clave

Identidades de género, educación secundaria, preadolescentes, feminidad, masculinidad.

Abstract

This article presents the main results obtained in an exploratory quantitative analysis belonging to the investigation *The frontiers of gender identity: masculinities and feminities in contexts of school interaction*. We analyze 236 questionnaires applied to pre-adolescents in educational settings, between 11 and 16 years old, residents of rural towns in the province of Albacete. The questionnaire explores some of the different aspects that contribute to the process of acquisition and expression of the gender identity of these young people, constituting socializing agents of the first order.

The results of the study indicate that, despite prevailing egalitarian discourses in society, adolescents in these environments still predominate in a stereotyped vision and gender expression of what it means to be a man or a woman. On the other hand, certain audiovisual content that many of the adolescents consume can influence both the relationships between different genres and the lack of a critical spirit, since these contents are not appropriate for these ages and show models of men and women stereotyped.

Keywords

Gender identities, secondary education, preadolescents, femininity, masculinity.

Recibido: 31-10-2018
Aceptado: 20-01-2019

¹ Gema Jiménez Tostón, gema.jimenez@uclm.es y Francisco Javier Aroca Cifuentes, fraaroca@cartagena.uned.es.

1. Introducción

Comprender sociológicamente cómo se construye la identidad de género y qué elementos influyen o condicionan este proceso en el ámbito escolar nos lleva directamente a indagar en el proceso de socialización, que sabemos se manifiesta desde una socialización diferencial de género, con características propias cuando pensamos en la etapa de la adolescencia. Es en la multidimensionalidad, desde un punto de vista sociológico, donde ponemos el foco en esta investigación, teniendo en cuenta sobre todo aspectos culturales y sociales que conforman las identidades de género de las y los adolescentes en nuestras sociedades actuales. Para ello, partiendo de la socialización diferencial de género como paradigma teórico, nos centraremos en aspectos que nos parecen cruciales, y que son fundamentales en la actualidad como agentes socializadores, como son los medios de comunicación.

En primer lugar, este artículo analiza, desde un punto de vista teórico, el proceso de socialización diferencial de género y los principales agentes socializadores que tienen mayor influencia en nuestra sociedad. Después, mostraremos los resultados más relevantes de la investigación, comenzando por el grado de sexismo del alumnado en relación, concretamente, con la influencia de la masculinidad hegemónica en los chicos. Seguidamente mostraremos, desde un punto de vista comparado, las expectativas que chicos y chicas tienen en relación con su futuro, y analizaremos el consumo de medios (televisión y redes sociales) y su influencia en la construcción de las identidades de género. Describiremos también las marcadas diferencias en los usos del tiempo libre entre chicos y chicas. El análisis de los resultados concluye con una aproximación a los referentes que tienen unos y otras, teniendo en cuenta las personas que admiran, relacionándolos con la influencia de los diferentes agentes de socialización. Finalmente, realizaremos una reflexión sobre la estrategia que los centros educativos pueden adoptar para contrarrestar o potenciar el influjo de determinados medios o agentes.

2. Marco teórico

2.1. La socialización diferencial de género

La socialización puede definirse como el mecanismo por el que se incorpora la persona individual a lo social. Es el proceso mediante el cual las personas individuales aprenden e interiorizan las formas normales de vida de una comunidad (Taberner, 2009: 61). Por su parte, el género se define sociológicamente como una categoría relacional, marcada por agencias o dimensiones que se muestran complejas y relacionadas entre sí. Así, se trataría de identificar y analizar «las objetivaciones de los procesos (y significados) subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común» (Berger y Luckmann, 2003: 35). El ser humano es un ser social influido por el entorno, pero la forma concreta dentro de la cual se moldea la humanidad está determinada por las formaciones socioculturales. «Si bien es posible afirmar que el hombre posee una naturaleza, es más significativo decir que el hombre construye su propia naturaleza o, más sencillamente, que el hombre se produce a sí mismo» (Berger y Luckmann, 2003: 67)². Esta producción no es individual, sino social. Pese al lenguaje claramente sexista de estos autores, la teoría de la construcción social de la persona sigue siendo válida.

Para Berger y Luckmann, la socialización siempre se realiza en el contexto de una estructura social específica (2003: 202). Y en relación con la socialización de género:

² Entendemos hombre como sinónimo de ser humano, pese a que en la obra de estos autores encontramos frases como «Sé que las “charlas de mujeres” no me atañen como hombre» (Berger y Luckmann, 2003: 62).

«Las versiones masculina y femenina de la realidad se reconocen socialmente y este reconocimiento también se transmite en la socialización primaria. Así pues, hay una supremacía pre-definida de la versión masculina para el niño varón y de la versión femenina para la mujer. El niño conocerá la versión que pertenece al otro sexo con el alcance que le han mediatizado los otros significantes del sexo opuesto, pero no se identificará con esa versión »(2003: 207).

Además, la identidad individual se crea y recrea a partir de procesos sociales:

«La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social» (Berger y Luckmann, 2003: 214).

Es a partir de esos condicionantes sociales de género como se configuran las identidades individuales. Así, el género se define sociológicamente como una «categoría relacional» y hay que tener en cuenta esa dimensión, además de otras básicas que definen la identidad de género: subjetiva, social, ética o moral. Analizar hasta qué punto influyen las identidades de género hegemónicas (Ruiz, 2014) es una de las finalidades de nuestra investigación.

La teoría de la construcción social del género parte de la diferente educación y socialización que se proporciona a hombres y a mujeres considerando, sobre todo, la infancia, las relaciones con padres y madres y, en general, la cultura en la que las personas estamos inmersas desde que nacemos y que nos condiciona durante toda la vida. Desde el nacimiento o, más bien, desde que determinadas pruebas médicas contribuyen a la asignación del sexo del bebé que todavía no ha nacido, comienza la tipificación de género. Es desde ese momento cuando los mandatos de género comienzan a condicionar a las personas, considerándolos tradiciones que apenas son cuestionadas. Un ejemplo de ello es la práctica casi universal –por lo menos en nuestro entorno– de agujerear las orejas a las recién nacidas con el fin de diferenciarlas de los bebés niños, además de «adornarlas» ya desde el nacimiento, porque son del sexo femenino. Según De Miguel (2015: 57-58) en nuestras sociedades formalmente igualitarias la desigualdad se inscribe en los propios cuerpos de las mujeres.

El proceso de adquisición de la identidad de género se realiza, entre otros factores, a través de la socialización diferencial, proceso que no solamente se construye en la infancia, puesto que es permanente y dinámico. Este proceso proporciona diferentes papeles a niños y niñas por razón del sexo de nacimiento, inscribiendo a los primeros en un mundo masculino y a las segundas en un mundo femenino. Las expectativas, lo que se espera de unos y otras, son diferentes, y están condicionadas en función del sexo.

Desde *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1998), el binomio sexo-género nos ha ayudado a obtener respuestas fundamentadas sobre cómo la cultura nos condiciona más allá de la biología. En definitiva, cómo el género es una construcción social. Por un lado, si hablamos de sexo, podríamos pensar que se trata de características sexuales que se tienen desde el nacimiento y que son invariables. Hoy se puede poner esto en duda, a partir de la observación de la transexualidad/transgénero y de la intersexualidad. Así, el análisis identitario adquiere nuevas dimensiones que amplían y enriquecen la comprensión de la diversidad sexual y de género de las sociedades. Por otro lado, para Subirats y Tomé (2007), si hablamos de género,

«hablamos de patrones de comportamiento que las sociedades atribuyen a los hombres o a las mujeres, y que presuponen un conjunto de formas de actuar que incluyen, también, un determinado tipo de deseo y comportamiento sexual para cada género. (...) Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos (...), introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y deseos». (21 y 23).

Así, los modelos de género son prescriptivos: son modelos sociales existentes a priori, que la sociedad impone a niños y niñas y les exige que se comporten de acuerdo con esos modelos (Subirats y Tomé, 2007: 30). Sin embargo, no hay una esencia femenina ni una esencia masculina, una manera única de ser mujer y de ser hombre, sino mil y una maneras diversas y plurales de ser mujeres y hombres. Ni todas las mujeres son iguales ni todos los hombres son iguales (Lomas, 2003). Por tanto, el concepto género definiría los estereotipos, los roles, las expectativas, los valores, que la sociedad impone desde la socialización y la educación a las personas, según se las considere hombres o mujeres desde un punto de vista biológico. «Las expectativas sobre los géneros son diferentes. Así, se espera que los niños sean competitivos, creativos, agresivos y un poco rebeldes; mientras que las niñas sean ordenadas, poco ambiciosas, pacíficas y pasivas. Cuando un individuo se desvía del comportamiento esperado el profesorado acostumbra a valorarlo negativamente» (Fernández, 2003: 372).

El proceso de socialización diferencial genera unas expectativas diferentes a (y hacia) niños y a niñas, a hombres y a mujeres. El estudio de las expectativas es fundamental a la hora de abordar esta investigación, puesto que éstas son generadas desde un punto de vista social –lo que se espera de nosotros y nosotras– y desde un punto de vista individual –lo que esperamos de nosotras y nosotros mismos–. El efecto Pigmalión o profecía autocumplida, unido al género como condicionante, tiene consecuencias en el proceso educativo fuera y dentro del aula. Las expectativas sociales son más rígidas y están limitadas por los estereotipos de género, que propician a su vez una uniformidad de género. Mientras que las expectativas individuales fluyen, van cambiando, se van adaptando, y es aquí donde puede aparecer la disidencia, diferenciándose de lo que se espera de nosotros y nosotras por pertenecer a uno u otro sexo. Por tanto, los objetivos de la socialización diferencial son homogeneizar y diferenciar al mismo tiempo (Rocha, 2009).

2.2. Los agentes de la socialización diferencial

Desde un punto de vista sociológico, identificamos los agentes de socialización tradicionales, que son la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación. La socialización primaria es la llevada a cabo durante la infancia y supone la interiorización temprana de componentes afectivos, normativos y cognitivos, que el sujeto asume como un orden natural de las cosas que se le impone (Berger y Luckman, 2003: 162-172). Por su parte, la socialización secundaria es la que se recibe posteriormente a la niñez; es aquí cuando se interiorizan los roles sociales.

Los agentes de socialización tradicionales se están viendo envueltos en una serie de cambios importantes, ya que se están difuminando los límites de sus funciones y la importancia de cada agente a lo largo de la vida. Así, un agente de socialización secundario como son los medios de comunicación, hoy en día representa un papel primario, puesto que prácticamente desde el nacimiento las personas estamos influidas enormemente por las pantallas, en la medida en que las nuevas generaciones tienen más dispositivos a su alcance y cada vez a edades más tempranas. En nuestras sociedades tecnológi-

camente avanzadas y complejas, los papeles que desempeñan los diferentes agentes de socialización han ido cambiando, a medida que los estilos educativos parentales, los tipos de familia y otros cambios sociales acaecidos desde el siglo xx han ido instalándose. Todo ello, unido al papel socializador de los medios de comunicación social y, hoy en día, más concretamente, de la *cultura de pantalla*, puesto que «la mediación de las pantallas para ejercer el mundo y formar comunidades, ha producido una forma de cultura en la que ver es creer y figurar es existir» (Becerra, 2005: 92-93). En la cultura de pantalla estarían incluidas, no solo las producciones de la industria cultural global y uniformadora, sino también las producciones propias, todas ellas con un común denominador: la mediación de la pantalla³. Las influencias que tienen niños y niñas, así como adolescentes, de los contenidos de estos dispositivos en la conformación de sus identidades está sorprendiendo por la velocidad de penetración, así como por la constante novedad que supone tener que adaptarse si queremos estar al día en contenidos y nuevas tecnologías.

Así, partimos de que actualmente los medios de socialización y la cultura de pantalla, –así como el grupo de iguales, en lo que supone un coadyuvante de los primeros–, se configuran como agentes de socialización de género mucho más importantes que antaño, por la influencia que éstos tienen a la hora de conformar las identidades de los y las adolescentes. Por su parte, la familia y la escuela pareciera que deben contrarrestar esa influencia, convirtiéndose, pues, el hecho educativo, en un proceso más complejo.

Tabla I. Esquema resumen del proceso de socialización y sus agentes en las sociedades modernas

TIPOS DE SOCIALIZACIÓN	AGENTE SOCIALIZACIÓN	APRENDIZAJE
PRIMARIA		
(Deriva en valores afectivos)	Familia	Normas básicas (ritmos vitales, lenguaje, etc.)
	Escuela	
Límites difusos en nuestras sociedades modernas		
SECUNDARIA		
(Deriva en valores cognitivos)	Escuela	Habilidades de comunicación e intercambio sociales (leer y escribir, etc.)
	Grupo de iguales	
	Medios de comunicación	
	Asociaciones	
CULTURA		

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, partimos de la cultura de pantalla como predominante en la configuración de las identidades de género, hecho que ha sido ampliamente documentado desde los inicios de la televisión (Becerra, 2005; Chacón, 2015; Gallego, 2009; Lomas, 2002, 2005; Meyrowitz, 1992; entre otros/as). La influencia de los medios de comunicación, de la publicidad y de otros agentes similares es innegable a la hora de ofrecer visiones del mundo y arquetipos sociales y sexuales. Estos medios siguen reproduciendo la desigualdad sociocultural de las mujeres y siguen marcando una versión sutil y postmoderna de los arquetipos tradicionales de la virilidad y de la feminidad (Lomas, 2005: 259).

³ Incluimos aquí todos los dispositivos con pantalla y a través de los cuales las y los adolescentes se relacionan con el mundo: *Smartphones, tablets*, ordenadores, televisión, cine, etc. La mayoría de los contenidos son vistos y realizados a través de internet.

3. Objetivos e hipótesis de investigación

El objetivo principal de este estudio es explorar cómo expresan y construyen los y las adolescentes de entornos rurales su identidad de género desde el punto de vista de la socialización diferencial de género. No tratamos de encontrar grandes respuestas ni generalidades, sino realizar una modesta aportación que sirva para la mejora del conocimiento de las relaciones que se establecen en y entre los diferentes agentes de socialización, así como para una mejora de la intervención socioeducativa en los centros de educación secundaria.

Asimismo, es nuestro interés aproximarnos al objeto de estudio para seguir haciéndonos preguntas, en un momento como el actual, en el que se están vislumbrando cambios sociales en las relaciones entre hombres y mujeres y sus consecuentes reacciones del sistema patriarcal.

Para lograr nuestro objetivo, se han tenido en cuenta diferentes cuestiones en relación con la adolescencia, como son:

- Las opiniones sobre el sexismo.
- Aspectos relevantes de la masculinidad.
- Las expectativas sobre su futuro.
- El consumo de medios de comunicación, especialmente la televisión y las redes sociales.
- Los usos del tiempo libre.
- Las personas que pueden suponer un referente para ellos y ellas.

Situado el tema de estudio, en un plano hipotético nuestra pretensión es avanzar en el análisis de aspectos principales que nos lleven a constatar realidades y/o consideraciones como las que a continuación se detallan:

1. Las identidades de género de chicos y chicas de primeros cursos de secundaria en relación con los estereotipos de género, las expectativas personales y la percepción de lo que la sociedad espera de ellos y ellas, siguen estando marcadas por identidades de género hegemónicas.
2. Las chicas son más tolerantes ante la diversidad de género que los chicos, ya que supone un mayor coste social para ellos.
3. Los agentes socializadores más influyentes en la adolescencia son los que tienen como vehículo las pantallas.

4. Metodología y contextualización

Para la realización de este análisis exploratorio se ha optado por una metodología cuantitativa, utilizándose como herramienta de recogida de información la encuesta. El cuestionario utilizado contiene una treintena de preguntas, que se distribuyen en los siguientes bloques temáticos: estructura familiar, percepción del sexismo de diferentes agentes, diversidad familiar y de género, formas de ocio, expectativas sobre su futuro, ideales de hombres y mujeres y uso y consumo de televisión y redes sociales. En detalle, el cuestionario incluye 12 preguntas dicotómicas, 4 de respuesta múltiple, 2 escalas Likert que se utilizan para medir aspectos relativos a la masculinidad y la feminidad, 8 preguntas abiertas que recogen información de diversa índole y 4 preguntas cerradas de elección única. Para la elaboración de este artículo se han

seleccionado las preguntas más relevantes, utilizándose principalmente un análisis estadístico bivariado, siendo la variable sexo la que se ha cruzado con las demás variables analizadas, por ser clave en el planteamiento de la investigación.

Se ha realizado un muestreo por conglomerados de estudiantes de poblaciones rurales de la provincia de Albacete, seleccionando en primer lugar las áreas geográficas de análisis y posteriormente las aulas, encuestando a la totalidad del alumnado seleccionado.

La edad de la población objeto de estudio –alumnado de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria– es de 11 a 16 años, por lo que se consideró como mejor opción utilizar el cuestionario como una herramienta muy apropiada para que los sujetos puedan responder con mayor grado de sinceridad.

La muestra y los perfiles de la investigación quedan recogidos en la tabla II.

Tabla II. Muestra de la encuesta (centro, edad, sexo y curso)

Institutos de ESO (comarcales)	IES Cinxella: Chinchilla de Montearagón (17 km. de Albacete). IES Alfonso Iniesta: Pozo Cañada (26,6 km. de Albacete). IES Pascual Serrano: Alpera (72 km. de Albacete).
Cursos	Escuela
Edad	De 11 a 16 años
Muestra proyectada	4 grupos en cada IES. 240 alumnos/as.
Muestra recogida	236 alumnos/as (122 chicos y 114 chicas).

Fuente: elaboración propia.

En la población objeto de estudio es algo superior el número de chicos –51,7%– que de chicas –48,3%–. El 43% cursa 1º de ESO y el resto se encuentra en 2º curso. Sus edades oscilan entre los 11 y 16 años, siendo el 77,1% de la muestra alumnado de 12 y 13 años. En cuanto a su nacionalidad, es predominantemente española, representando el 96,2% de las personas encuestadas. Por último, los datos de los estudios de padres y madres nos muestran que las madres poseen mayoritariamente estudios obligatorios de ESO o EGB (39%), destacando además casi un 20% de madres con estudios universitarios. Por su parte, un 45% de los padres tienen estudios obligatorios, mientras que algo más de un 12% posee un título universitario.

La recogida de datos se llevó a cabo entre los meses de octubre y noviembre de 2016, en el marco del proyecto *Creciendo en Igualdad* del Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha⁴, cuyo objetivo es fomentar la igualdad de género y prevenir la violencia, utilizando una metodología participativa de impartición de sesiones de sensibilización en centros de educación secundaria de las zonas rurales de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Las sesiones en cada grupo tuvieron una duración de dos horas. El cuestionario autoadministrado fue cumplimentado por el alumnado antes de las sesiones, para evitar sesgos o condicionamientos a partir de informaciones recibidas sobre el tema.

El contexto donde se han realizado las encuestas son zonas rurales, que comprenden tres municipios de la provincia de Albacete: Chinchilla de Montearagón, con 4015 habitantes; Pozo Cañada, con 2895 habitantes y Alpera, con 2438 habitantes. Las tres poblaciones están situadas en el este de la provincia

4 <http://institutomujer.castillalamancha.es/igualdad/programas/creciendo-en-igualdad>.

de Albacete, manteniendo bastante relación con la capital, puesto que Chinchilla y Pozo Cañada se encuentran situados a pocos kilómetros, siendo Alpera la más lejana. Las economías de los tres pueblos son diversas, ya que Chinchilla, al estar muy cerca de la capital, tiene un desarrollo más industrial que agrícola, disponiendo de varios polígonos industriales, además de parques eólicos. Por su parte, la economía de Pozo Cañada está basada en el sector del transporte y el agrícola. Por último, Alpera es una población eminentemente agrícola.

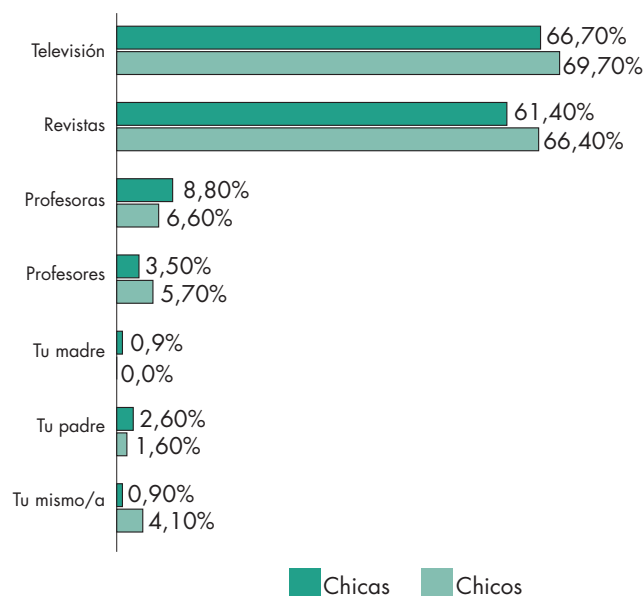
5. Resultados

5.1. Conociendo a nuestro alumnado: Chicos y chicas ante el sexismo

Diversos estudios han analizado el sexismo en la juventud española desde un punto de vista cuantitativo (Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2014, 2015; Díaz-Aguado y Carvajal, 2011). Estas investigaciones muestran un considerable grado de sexismo en nuestra juventud, y una gran influencia de lo que se ha denominado el espejismo de la igualdad (Valcárcel, 2013). Dichos estudios se han centrado en preguntar a jóvenes y adolescentes a partir de 14 años. Sin embargo, nuestro estudio abarca como universo poblacional el alumnado de 1º y 2º de ESO, es decir, preadolescentes de entre 11 y 16 años, siendo, como expone el apartado de metodología, el 77% de la muestra alumnado de 12 y 13 años.

Al preguntar la opinión del alumnado sobre si diferentes agentes –como las personas de su entorno, los medios de comunicación, así como ellos y ellas mismas– llevan a cabo un comportamiento machista (gráfico 1), destaca que son los medios de comunicación los valorados como más machistas, siendo en torno a un 70% en el caso de la televisión y alrededor de un 65% en el caso de las revistas. Por otra parte, las chicas consideran en mayor medida que los chicos que el comportamiento de las profesoras es machista, mientras que los chicos consideran que el comportamiento de los profesores es más machista. Por último, tan solo un 4% de chicos considera que ellos mismos son machistas.

Gráfico 1. Opinión sobre el grado de machismo de diferentes agentes o instituciones por sexo (%)



Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto que podemos tener en cuenta a la hora de analizar el sexismo son las opiniones sobre la segregación profesional por género. La mayoría de personas encuestadas considera que no existen trabajos que sean exclusivos de hombres o de mujeres. Pero destaca que más del 17% de chicas piensa que sí existen trabajos para hombres y trabajos para mujeres, mientras que el porcentaje de chicos que piensan así es de casi un 12%. Gran parte de los motivos que aducen para decir que hay trabajos diferenciados por sexo es la dureza de algunos empleos y la falta de capacidad de las mujeres para el desarrollo de estos. Vemos cómo los mandatos de género condicionan la visión que tienen, incluso las chicas, sobre los roles sociales a desempeñar, desde un punto de vista productivo.

5.2. Aspectos relevantes de la masculinidad: emociones y diversidad de género

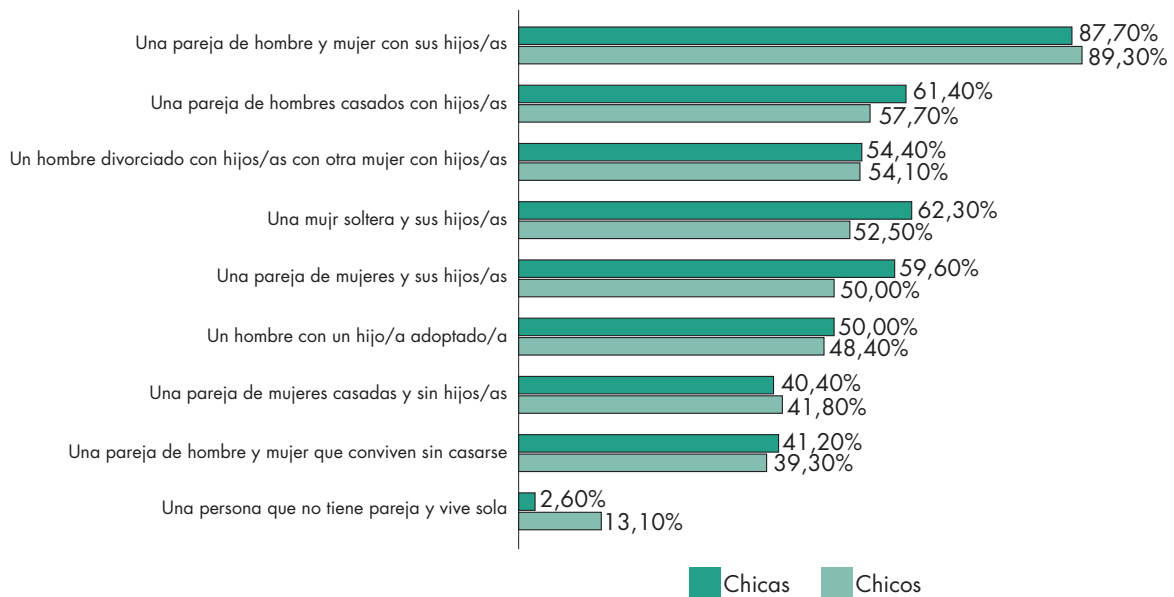
En relación con los estereotipos de género y sus efectos en los comportamientos y expresiones hemos preguntado, entre otras cosas, si han llorado últimamente, ya que uno de los rasgos de la masculinidad hegemónica (Connell, 2015: 112) es la dureza emocional. Gran parte de los hombres no suelen mostrar sus sentimientos en público y muchos de ellos son incapaces incluso de llorar. Sobre esta cuestión hay que destacar un 17% de chicos que reconoce que ha llorado en la última semana, mientras que el porcentaje aumenta al preguntarles por el último mes, pasando a ser el 36%. En el caso de las chicas, se dobla el valor, siendo el 44,7% las que han llorado en la última semana y el 61,4% las que reconocen haber llorado en el último mes.

Las chicas lloran más que los chicos, dado que la educación que reciben éstas está más vinculada a la demostración de sentimientos que la que reciben los chicos. En palabras de Carlos Lomas (2004: 25), «conviene educar a los chicos en una actitud crítica ante las conductas violentas y sexistas de algunos chicos, orientando a otras maneras de entender la masculinidad, porque los chicos también lloran». Así, que más de un tercio de los alumnos reconozca haber llorado en el último mes, parece un pequeño avance en este sentido.

Por otro lado, para conocer cómo valora la preadolescencia la diversidad de género en relación con las diferentes formas de familia, se solicitó que marcaran todos los tipos de convivencia que consideraran familias. Los resultados del gráfico 2 muestran que la opción más señalada es la estructura tradicional, formada por una pareja heterosexual con su descendencia, siendo señalada por el 87,7% de las chicas y por el 89,3% de los chicos. Prácticamente el resto de los agrupamientos familiares, incluidos los tipos de relaciones homosexuales son consideradas familias más por las chicas que por los chicos. Los datos confirman la mayor permisividad de las chicas en relación con las formas de familia diversas desde el puntos de vista de género (Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD, 2014).

Estos datos podrían corroborar la influencia de la masculinidad hegemónica, que tiene como una de sus características principales el cuestionamiento de la homosexualidad (Lomas, 2007), así como una tendencia a un retroceso de los chicos hacia posiciones más tradicionales (Compairé, 2011).

Gráfico 2. Valoración de los tipos de convivencia que consideran familias por sexo (%)



Fuente: elaboración propia.

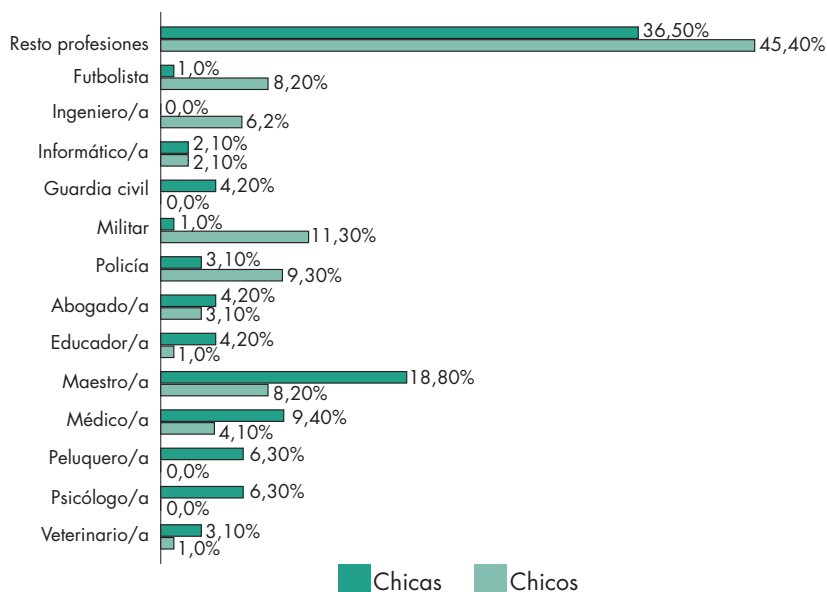
Otra cuestión que consideramos relevante es conocer si las personas encuestadas se han podido llegar a sentir excluidas por tener pensamientos o comportamientos que supuestamente pertenezcan al otro sexo. En este caso, la mayoría no ha sentido ningún tipo de rechazo, pero es destacable que un 8,8% de las chicas sí lo ha experimentado frente a un 5,7% de chicos. Por otra parte, es preciso tener en cuenta que en ocasiones no son conscientes de si han sufrido algún tipo de rechazo por este motivo, ya que el porcentaje de no respuesta es muy significativo –alrededor de un 15%–.

5.3. Las expectativas sobre su futuro

Al indagar en su futuro personal, los resultados muestran cómo los y las jóvenes se visualizan conviviendo en pareja y/o formando una familia. La mayoría (63%) de chicos y de chicas considera que se casarán y que tendrán hijos. Sin embargo, casi una de cada cuatro chicas considera que vivirá en pareja, pero no tendrá hijos, mientras que el 21% de los chicos se imagina sin descendencia. Destaca el 9,3% de chicas que considera que estarán en pareja sin estar casadas con hijos.

En cuanto a la profesión que creen que tendrán cuando sean mayores (gráfico 3), se vislumbran expectativas que reproducen el sesgo de género. Así, el 19% de las chicas cree que será maestra y el 9,4% médica. Son de destacar las profesiones más citadas por los chicos: militar (13,3%), policía (9,3%) y futbolista (8,2%).

Gráfico 3. Expectativas profesionales por sexo (%)

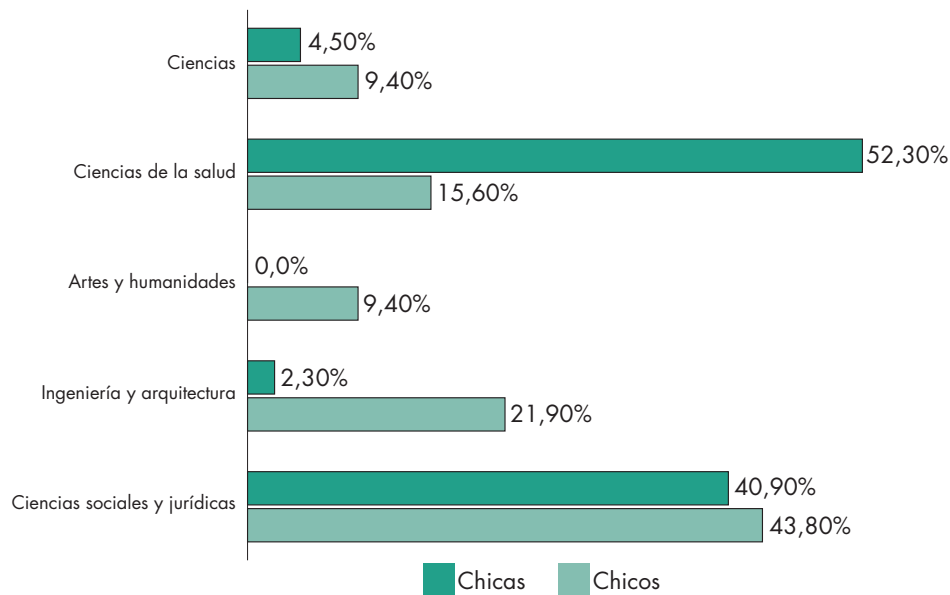


Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en relación con las expectativas de futuro que tiene la familia del alumnado, sabemos que suelen ser diferentes según el género (Fernández, 2003). Así, el 91,2 % de las chicas considera que su familia espera de ellas que estudie una carrera universitaria, mientras que el porcentaje de chicos se reduce al 83,6 %.

Siguiendo con las expectativas que el alumnado cree que tiene su familia en relación con la carrera que estudiarán, destacan las carreras del área de la salud, básicamente enfermería y medicina, pues la mitad de las chicas encuestadas cree que su familia desea que estudie carreras de esta área. Por otro lado, casi el 22 % de las respuestas de los chicos indican que las expectativas están más relacionadas con carreras técnicas como ingeniería y arquitectura. Estos resultados confirman la segregación de género que tienen los diferentes estudios universitarios (MECD, 2016), y nos vuelven a poner en alerta sobre la importancia de las expectativas en relación con el futuro del alumnado.

Gráfico 4. Estudios que padres y madres quieren que estudie, según las personas encuestadas, por sexo (%)



Fuente: elaboración propia.

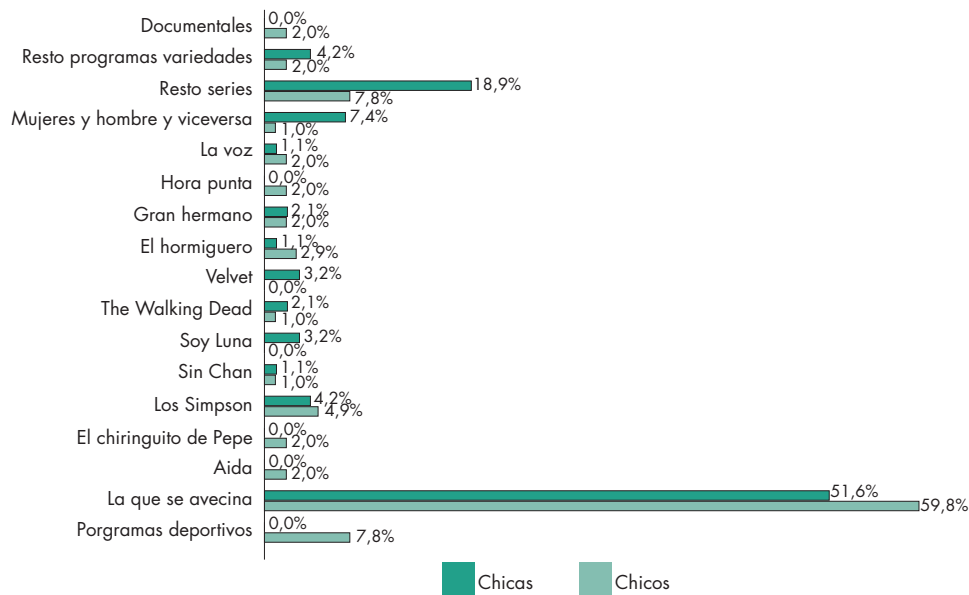
5.4. Televisión y redes sociales: ¿Qué consumen los y las adolescentes?

Los medios de comunicación de masas poseen un discurso homogeneizador que intenta inducir a la construcción de la realidad social, elaborando los mensajes de estos medios a través de un poder simbólico universalizador del que raramente puede abstraerse la ciudadanía. Durante la adolescencia, los agentes de socialización como el grupo de iguales y los medios de comunicación, incluyendo las redes sociales online y los videojuegos, son muy influyentes. A través de la cultura de masas, entre otros medios, se construyen y difunden los arquetipos de lo femenino y de lo masculino, consagrando la desigualdad de las mujeres en los ámbitos de lo íntimo y de lo público y se impone a las personas una determinada forma de entender el mundo y las relaciones entre hombres y mujeres (Lomas, 2002).

En nuestra investigación se preguntó sobre los programas de televisión favoritos (gráfico 5), resultando sorprendente que el programa preferido por chicos y chicas sea la serie *La que se avecina*. Casi el 60% de los chicos y más de la mitad de las chicas tiene como programa favorito esta serie, cuyo formato, personajes y configuración de las relaciones de pareja «contribuyen al fortalecimiento de ciertos patrones sexistas, no solo a través de la imagen, sino también a través de la palabra» (Folgueras, 2011: 32). Esta serie de la productora Mediaset nació en 2007 como secuela de otra serie titulada *Aquí no hay quien viva*. *La que se avecina* fue inicialmente catalogada para mayores de 7 años, pasando después a ser clasificada para mayores de 12 y, finalmente, para mayores de 16 años.

Destaca, por otro lado, que las chicas ven más series que los chicos y los chicos más programas deportivos que aquellas. Además, el programa *Mujeres y hombres y viceversa* es más visto por chicas que por chicos.

Gráfico 5. Programa favorito por sexo (%)



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las redes sociales⁵, éstas suponen un medio a través del cual las personas adolescentes se relacionan sin problema. Las identidades adolescentes de este comienzo de siglo están influidas en parte por estas redes sociales y sus contenidos, por las identidades virtuales que se crean en estos espacios o perfiles y por las relaciones que establecen entre sus iguales. En las últimas décadas, Internet y las nuevas formas de comunicación están suponiendo una nueva forma de entender el mundo, produciéndose además grandes diferencias generacionales que son cada vez más pronunciadas gracias a estos medios.

La *cultura de pantalla* es el medio a través del cual las personas adolescentes participan de una cultura en la que «ver es creer y figurar es existir» (Becerra, 2005: 92-93). Así, la imagen proyectada se torna una de las cosas más importantes en la adolescencia. No solo la imagen proyectada, sino también la que devuelven las redes con los *likes*, los comentarios, el número de personas seguidoras, etc. Todo ello influye de manera determinante en la construcción de la identidad adolescente. Si la realidad se construye socialmente y las identidades también, ambos son construidos por la interacción y la relación dialógica entre individuo y sociedad, a través de las relaciones reales y virtuales entre la persona y el entorno, puesto que:

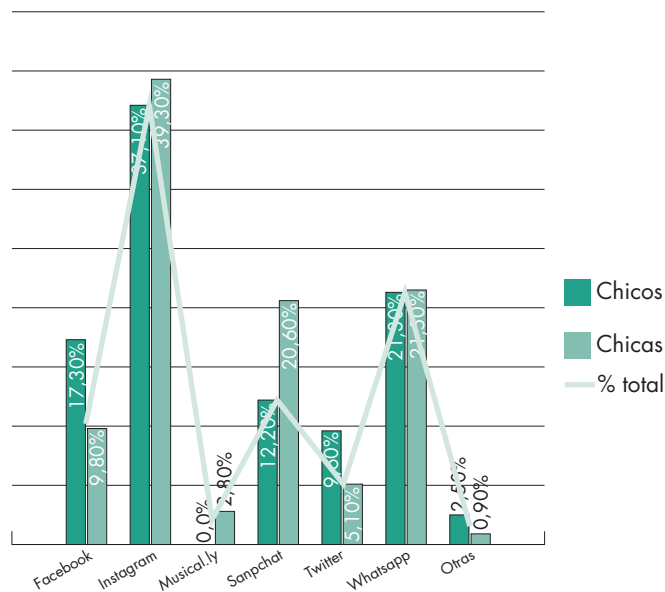
«Un entorno ya no es exclusivamente offline, sino que se suma también la realidad online de cada persona. Esto implica que el uso que niños, niñas y adolescentes hacen de las nuevas tecnologías tiene consecuencias para sí mismos, pero además trascienden el plano interpersonal y afectan también a toda la sociedad en el modo de entender, interpretar la realidad y las relaciones entre personas. La construcción de nuevos significados compartidos se enmarca así dentro de una lógica de comportamientos que son paulatinamente institucionalizados a partir de las exigencias normativas a los agentes sociales.» (Save The Children, 2010: 17).

5 En España, el acceso a estas plataformas está regulado en el art. 13 del Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, que establece que «podrá procederse al tratamiento de los datos de los mayores de catorce años con su consentimiento, salvo en aquellos casos en los que la Ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela. En el caso de los menores de 14 años se requerirá el consentimiento de los padres o tutores».

En relación con el uso de estas redes, nuestra investigación muestra que más del 88% de las alumnas encuestadas tiene presencia en las redes sociales, siendo algo más del 86% los chicos que disponen de ellas. Por edades, son las chicas de 13 años las que más utilizan las redes sociales (50,5%).

La red social más utilizada por chicos y chicas es *Instagram*, como muestra el gráfico 6, con un 37% y un 39% respectivamente, seguida por *Whatsapp*. Tras estas dos redes, *Snapchat* la utiliza un 20% de chicas y solo un 12% de chicos. Redes sociales como *Facebook* y *Twitter* son más utilizadas por chicos que por chicas.

Gráfico 6. Redes sociales utilizadas por el alumnado por sexo y total (%)



Fuente: elaboración propia.

5.5. Tiempo libre: grupo de iguales, deporte y videojuegos

Si la identidad se forma por procesos sociales y una vez formada es mantenida, modificada o reformada por las relaciones sociales (Berger y Luckmann, 2003: 214), es en la adolescencia cuando el grupo de iguales se configura como uno de los agentes más significativos.

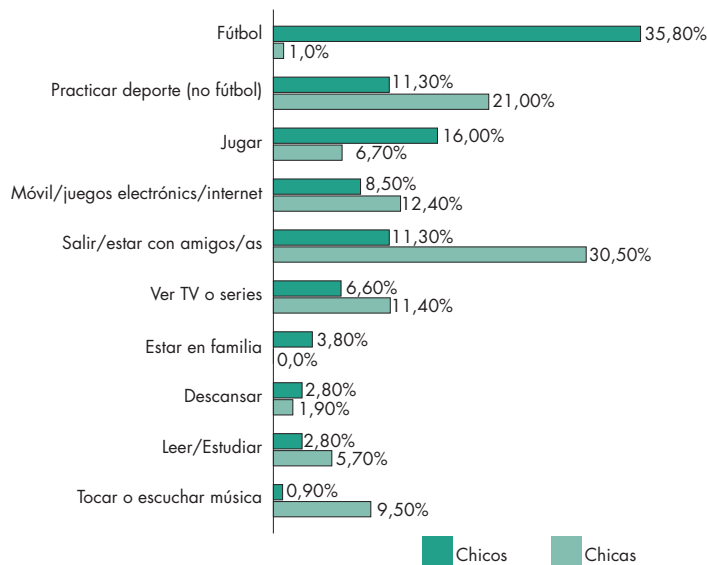
Al preguntar por el grupo de iguales, la mayoría del alumnado contesta que sus amistades más cercanas son chicos y chicas por igual, siendo el porcentaje en el caso de las chicas el 72% y de los chicos el 67%. Sin embargo, es revelador que alrededor de una cuarta parte de adolescentes considere que sus amistades más cercanas son sobre todo personas de su mismo sexo.

Por otro lado, el gráfico 7 muestra datos sobre los usos del tiempo libre, revelando que los chicos pasan mayoritariamente su tiempo libre practicando algún deporte, sobre todo fútbol –casi un 36%–, lo que contrasta con los datos de las chicas que confirman que las mujeres practican menos deporte que los hombres, hecho que es consecuencia de la socialización diferencial de género. El deporte ha sido tradicionalmente un sector de dominio masculino y, más recientemente, «el deporte se ha convertido en lo que define principalmente la masculinidad dentro de la cultura de masas» (Connell, 2015: 87), y la igualdad de género aquí se ve entorpecida por las interpretaciones sociales relativas a la feminidad y la masculinidad. El índice de igualdad de género del Instituto Europeo para la Igualdad de

Género indica que, mientras que las mujeres dedican más tiempo, en comparación con los hombres, al cuidado de otras personas, participan menos en otras actividades sociales, como las deportivas, las culturales o las de ocio (EIGE, n.d.). No obstante, un 21 % de las chicas suele hacer deporte en su tiempo libre.

Por otra parte, hay que destacar que casi un tercio de las chicas dedica la mayor parte del tiempo libre a estar con amistades.

Gráfico 7. Actividades que suelen hacer en su tiempo libre por sexo (%)



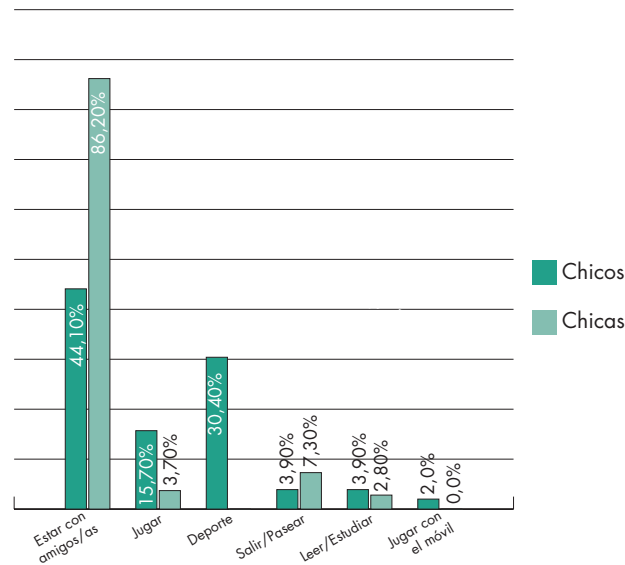
Fuente: elaboración propia.

Cuando la pregunta realizada es concretamente si practican algún deporte, se pone de manifiesto que ambos sexos lo realizan con frecuencia, aunque con mayor asiduidad los chicos que las chicas. Casi un 87 % de los chicos de la muestra realiza algún deporte de forma habitual, mientras que el porcentaje de chicas supone casi el 70 %.

También se preguntó por las actividades que realizan en el tiempo libre del centro educativo, ya que el patio (y la escuela) suponen un mercado simbólico, en el que la moneda de cambio es el prestigio que se conquista imitando los estereotipos de la masculinidad dominante y el ejercicio del poder y la opresión contra las chicas y también contra los chicos que no tengan el capital simbólico que se obtiene a través de la adhesión inquebrantable a los arquetipos viriles de la masculinidad tradicional (Bourdieu, 1982).

Así, el gráfico 8 expone que, durante el recreo, el 86 % de las chicas está con sus amistades, mientras que los chicos reparten su tiempo entre estar con amistades (44 %), hacer deporte (30 %) y jugar (15,7 %).

Gráfico 8. Actividades que suelen realizar en el recreo del instituto por sexo (%)



Fuente: elaboración propia.

Por último, los videojuegos constituyen una forma de ocio habitual para los chicos, ya que casi un 92% de ellos afirma que les gusta, mientras que el porcentaje se reduce a algo menos de la mitad (46%) en el caso de las chicas.

En cuanto a los videojuegos favoritos (Tabla III), entre los chicos el más exitoso es el juego de fútbol *FIFA* (34,7%), seguido de juegos de acción y guerra, como *Call of Duty* (28,7%) y *Grand Theft Auto* (16,8%). Este último videojuego ha sido considerado uno de los más violentos y sexistas del mercado. En este aspecto existe, al igual que con la programación de la televisión, una clasificación de los videojuegos recomendando las edades a partir de las cuales se debería jugar. Así, el sistema PEGI (Pan European Game Information) no recomienda estos dos últimos juegos para menores de 18 años.

Por su parte, menos de la mitad de las chicas reconoce que le gustan los videojuegos. Sin embargo, de este porcentaje, sus videojuegos favoritos son *Call of Duty* (22,6%) y *Mario Karts* (19,4%).

Tabla III. Videojuego favorito (%)

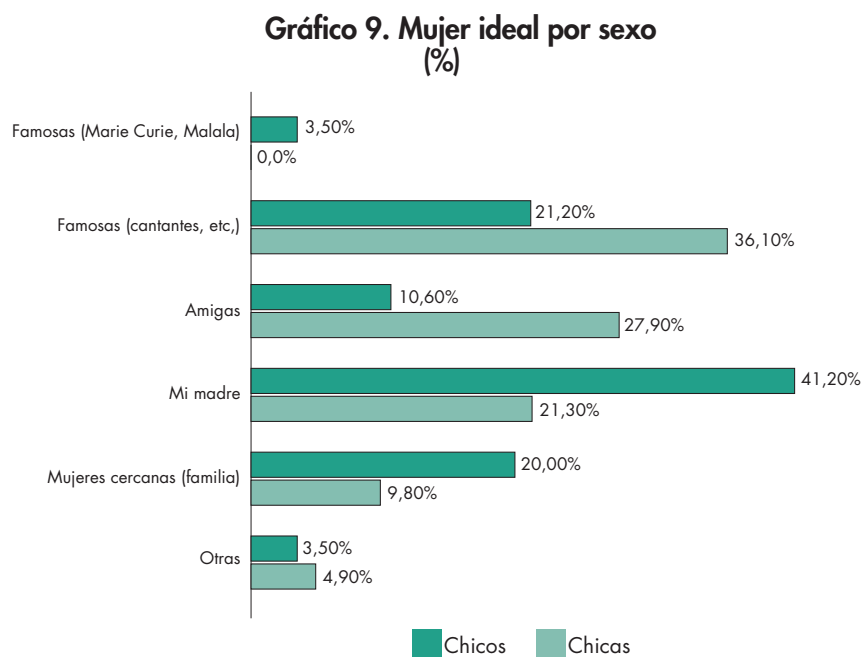
	CHICOS	CHICAS
<i>Animal Crossing</i>	0	6,5
<i>Call of Duty</i>	28,7	22,6
<i>Clash Royale</i>	11,8	6,4
<i>FIFA</i>	34,7	9,7
<i>GTA</i>	16,8	9,7
<i>Just dance</i>	0	6,5
<i>Mario Karts</i>	0	19,4
Otros	8	19,2
	100	100

Fuente: elaboración propia.

5.6. Referentes para la adolescencia

Para indagar en los referentes que tienen estos/as jóvenes, se ha preguntado por su mujer y hombre ideales, así como por las cualidades de estas personas. Las preguntas se plantearon abiertas, por lo que las respuestas podían incluir desde personas de su entorno a personas famosas o relevantes, así como cualidades de todo tipo.

El gráfico 9 muestra cómo el 41,2% de las chicas ven en su madre el referente femenino por excelencia. Por otro lado, mujeres famosas y otras mujeres de su familia, suponen cada grupo un 20%. Estos datos avalan el hecho de la importancia de la familia en el proceso de socialización de las niñas (Espinosa, 2007). En el caso de los varones, sus valoraciones se decantan en primera opción por las mujeres famosas (36%), seguidas de las amigas (28%), quedando la figura materna en tercera posición (21,3%).

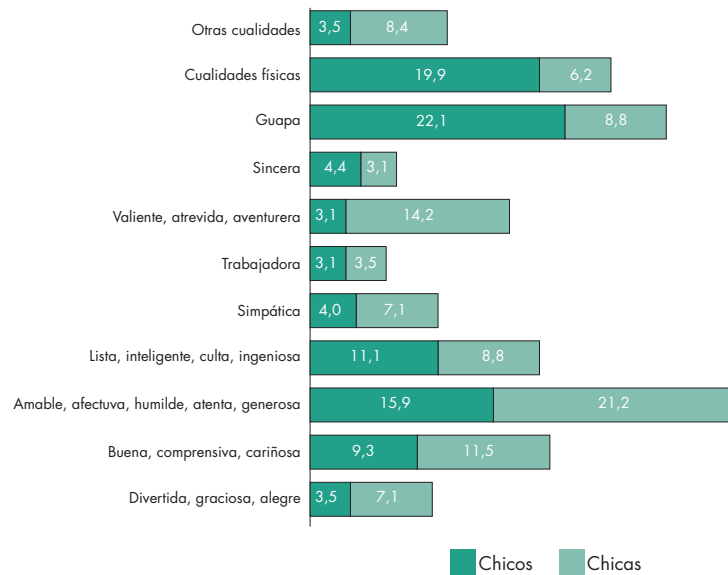


Fuente: elaboración propia.

La descripción de las cualidades de la mujer ideal que hacen chicos y chicas son cualitativamente diferentes. El gráfico 10 muestra cómo, en el caso de las chicas, priman características como la amabilidad, la afectividad, la humildad y la generosidad con un 21% en total. Seguidas estas cualidades por las formadas por el bloque relacionado con valentía, atrevimiento y aventura (14,2%). En tercer lugar, se encuentra el bloque que hace referencia a la bondad de la persona con adjetivos señalados como: buena, comprensiva y cariñosa (9,3%). Por tanto, podemos afirmar que casi un tercio de las chicas valora a su mujer ideal como una mujer buena, afectiva, cariñosa y otras cualidades similares.

Por otro lado, los varones sitúan las características físicas por encima de los rasgos de personalidad. Un 42% de los chicos define a su mujer ideal como guapa (22,1%) y otras cualidades relacionadas con el aspecto físico.

Gráfico 10. Descripción de la mujer ideal por sexo (%)

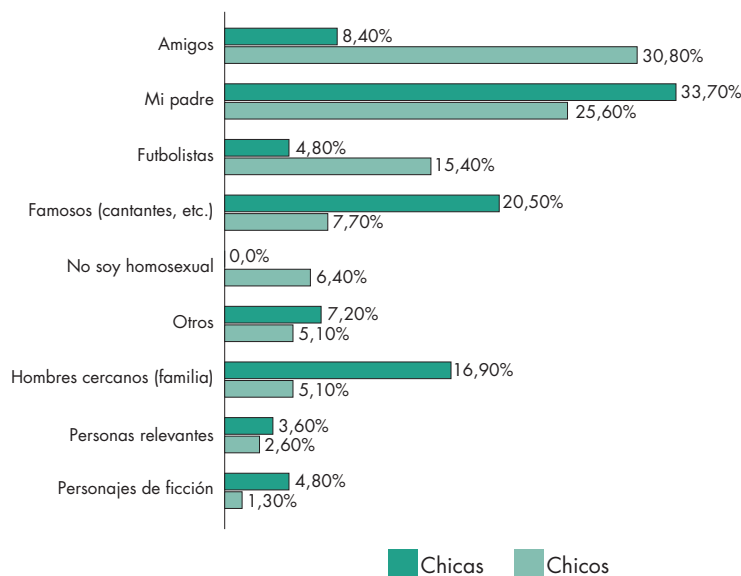


Fuente: elaboración propia.

En cuanto al hombre ideal (gráfico 11), también hay diferencias significativas entre chicos y chicas. Destaca que un tercio de estas últimas afirma que su hombre ideal es su padre. Tras este, identifican a hombres famosos como actores o cantantes, con un 20,5%. En tercer lugar, las chicas tienen como hombre ideal a alguien de su entorno cercano.

Por otro lado, casi un tercio de los chicos refiere que el hombre ideal es alguien de sus amistades, lo que refuerza la idea de la gran influencia que ejerce el grupo de iguales a esta edad (Arenas, 1996; Padrós, 2012; Rodríguez, 2007; Sabuco *et al.*, 2013). Uno de cada cuatro chicos opina que es su padre el hombre ideal. Por otro lado, hay que destacar que el 23% afirma que su hombre ideal es un famoso, identificando de entre estos más del 15% que nombra a un futbolista. Por último, subrayar una minoría de casos (6,4%) de chicos que responden «no soy homosexual», reforzando con ello que no son capaces de identificar a un hombre ideal si no es relacionándolo con la orientación del deseo, marcando nuevamente el influjo de la masculinidad hegemónica en la conformación de las identidades masculinas.

Gráfico 11. Hombre ideal por sexo (%)



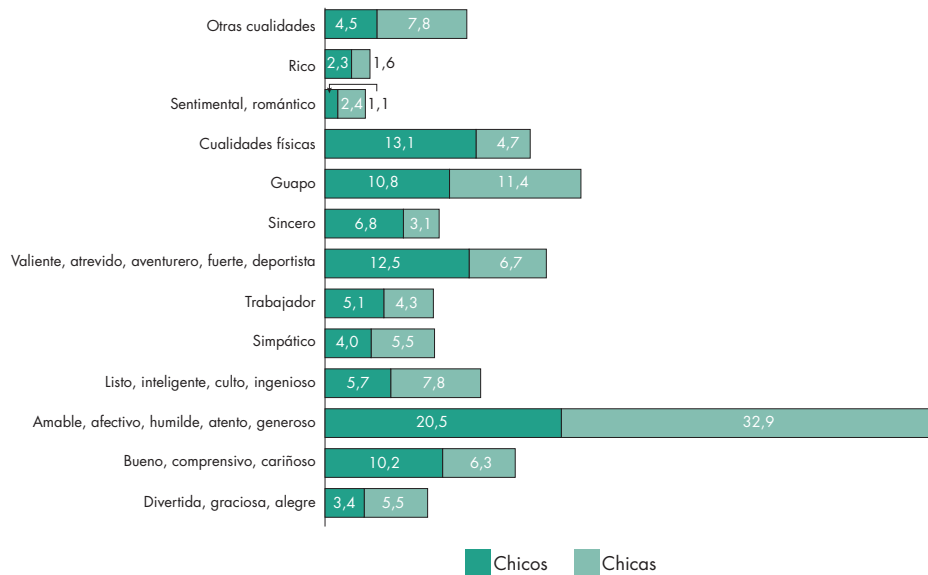
Fuente: elaboración propia.

A la hora de describir al hombre ideal, el gráfico 12 muestra que lo que más valoran las chicas son cualidades como amable, afectuoso, etc. Estas características, junto con la bondad, la comprensión y ser cariñoso, suponen casi un 40 %. Tras estas, la que más destaca es la belleza.

Por su parte, los chicos valoran en su hombre ideal características como la amabilidad, la humildad y la generosidad (20,5 %), seguido de cualidades físicas. Es de subrayar que los chicos describen a su hombre ideal en segundo lugar por cualidades físicas que, incluyendo la belleza, suponen casi un 24 %. Después, las características que más repiten son la valentía, el atrevimiento, la fortaleza o ser deportista (12,5 %).

Las diferencias de valoración de chicos y chicas en relación con la mujer y el hombre ideales muestran la socialización diferencial de género y los referentes o modelos que pueden influir en la conformación de las identidades de género adolescentes.

Gráfico 12. Descripción del hombre ideal por sexo (%)



Fuente: elaboración propia.

6. Conclusiones y propuestas de trabajo desde el ámbito escolar

A partir de la socialización diferencial de género como paradigma teórico, se ha puesto el foco en agentes y aspectos que nos parecen cruciales a la hora de abordar la formación y expresión de las identidades masculinas y femeninas, como son el grupo de iguales, los medios de comunicación, las redes sociales, las expectativas, los referentes adultos y el tiempo libre.

En primer lugar, constatamos la primera hipótesis, pues las identidades de género de chicos y chicas de zonas rurales, de primeros cursos de secundaria, en relación con los estereotipos de género, las expectativas personales y la percepción de lo que la sociedad espera de ellos y ellas, siguen estando marcadas por las identidades de género hegemónicas. Pese a ello, consideramos pequeños avances, como por ejemplo que uno de cada tres chicos manifieste que ha llorado en el último mes.

En segundo lugar, la investigación pone en evidencia que las chicas son más abiertas que los chicos en relación con la diversidad de género, mostrándose ellos algo más tradicionales que ellas, lo cual se muestra en línea con la idea de que la homofobia supone una de las características de la masculinidad hegemónica, confirmando así nuestra segunda hipótesis.

En cuanto a la influencia de los diferentes agentes de socialización analizados, se confirma la tercera hipótesis para los chicos, pero no para las chicas, pues hemos advertido que tanto la cultura de pantalla como el grupo de iguales influyen más en ellos que en ellas. Por otro lado, una de las cuestiones que más nos ha llamado la atención es que la familia (madre y padre) sigue siendo un referente para las chicas, pero no tanto para los chicos. Creemos que esto hay que tenerlo en consideración en nuestra acción educativa desde la escuela y la familia.

Desde los centros escolares disponemos de un tiempo y un espacio propicio para trabajar, dentro del ámbito de la coeducación, desde todos los niveles del sistema educativo, desde los 0 años. Debemos educar a los niños y a los chicos en la empatía y en el valor de los cuidados, desde una educación emocional que les ha sido vedada desde muchos ámbitos de socialización.

Por último, es indispensable facilitar aprendizajes y metodologías que tengan como objetivo el desarrollo de la capacidad de análisis y del espíritu crítico ante los contenidos de los medios de comunicación más influyentes en la infancia y la adolescencia. Puesto que las redes sociales y otros medios vinieron para quedarse, la familia y la escuela, como agentes de socialización primaria, tenemos la responsabilidad de guiar a niños y niñas y dotarles de los recursos necesarios para que de forma autónoma puedan enfrentarse a los retos que les deparará el futuro.

Para finalizar, dejamos abiertas las líneas de trabajo para profundizar en la influencia de los agentes de socialización en las identidades de género adolescentes, donde habrá que incidir en futuros análisis cualitativos que complementen y desarrollen este trabajo exploratorio.

Referencias bibliográficas

- Arenas, Gloria (1996): “La cara oculta de la escuela” en Gloria Arenas: *Triunfantes perdedoras*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Becerra Villegas, Jesús (2005): “Culturas de Pantalla y Violencia Simbólica”. *Quórum Académico*, 2 (2), 89-103.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D. F.: Editorial Laia.
- Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (2014). *Jóvenes y género. El estado de la cuestión*. Madrid: FAD.
- Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (2015). *Fuerte como papá, sensible como mamá*. Madrid: FAD.
- Chacón, Pedro (2015): “La publicidad sexista en la actualidad” en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Eros y anteros, visiones sobre la sexualidad femenina*. Madrid: MECD.
- Connell, Raewyn (2015). *Masculinidades*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Compairé, Juanjo (coord.) (2011). *Chicos y chicas en relación. Materiales de coeducación y masculinidades para la Educación Secundaria*. Barcelona: Icaria.
- De Beauvoir, Simone (1998). *El segundo sexo. Vol. I. Los hechos y los mitos*. Madrid: Cátedra.
- De Miguel, Ana (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.
- Díaz-Aguado, M^a José y Carvajal, M^a Isabel (dirs.) (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- EIGE (n.d.). La igualdad de género en el deporte. Instituto Europeo para la Igualdad de Género. DOI: <http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0215937esn.pdf>.
- Espinosa, Ángeles (2007). *La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva*. País Vasco: Emakunde-Nahiko.
- Fernández, Francisco (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson.

- Folgueras, Paloma (2011). *Series de televisión y jóvenes: estereotipos y relaciones de pareja. El caso de "La que se avecina"*. Trabajo Fin de Master. Master en Estudios Feministas Universidad Complutense de Madrid. DOI: https://eprints.ucm.es/13899/1/TFM_Paloma_Folgueras.pdf
- Gallego, Joana (2009). La construcción del género a través de la publicidad (en línea). http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/congenere/ponencies/01_construccion_genero.pdf, consultado el 11 de abril de 2016.
- Lomas, Carlos (2002): "El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas" en Ana González y Carlos Lomas (coords.): *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Lomas, Carlos (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Lomas, Carlos (comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos (2005): "¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres". *Cuadernos de trabajo social*, 18, 259-278.
- Lomas, Carlos (2007): "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Rev. De Educación*, 342, 83-101.
- MECD (2016). Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2016-2016. DOI: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>
- Meyrowitz, Joshua (1992). *No Sense of Place*. University of New Hampshire: Oxford University Press
- Padrós, María (2012): "Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia". *Masculinities and Social Change*, 1 (2), 165 - 183.
- Rocha, Tania Esmeralda (2009): "Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual". *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (2), 250-259.
- Rodríguez, M^a del Carmen (2007): "Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate". *Rev. De Educación*, 342, 397-418.
- Ruiz Repullo, Carmen (2014). *Los modelos de atracción en la adolescencia: ¿el triunfo de las identidades hegemónicas?* V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género. Sevilla.
- Sabuco, Assumpta; Sala, Arianna; Santana, Rita y Rebollo, M^a Ángeles (2013): "Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto". *Rev. De curriculum y formación del profesorado*, 17 (1), 141-157.
- Save The Children (2010). *La tecnología en la preadolescencia y adolescencia: usos, riesgos y propuestas desde los y las protagonistas*. DOI: http://www.de0a18.net/pdf/doc_tecno_estudio_riesgos.pdf.
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo (2007). *Balones fuera*. Barcelona: Octaedro.

Taberner, José (2009). *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecnos.

Valcárcel, Amelia (2013). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.

Notas biográficas

Gema Jiménez Tostón es profesora asociada de Sociología en la Facultad de Educación de la UCLM desde 2009 y trabaja como socióloga y agente de igualdad en el Ayuntamiento de Albacete desde 1997. Sus líneas principales de trabajo y de investigación son la educación y los estudios de género, habiendo impartido diversas conferencias y ponencias, así como distintas publicaciones sobre dichos temas. Ha sido formadora en múltiples talleres de coeducación e igualdad y prevención de la violencia de género con alumnado de primaria y secundaria, así como con profesorado y familias.

Francisco Javier Aroca Cifuentes es sociólogo y máster en Problemas sociales. Su experiencia profesional se ha centrado en la investigación social y de mercados para diferentes entidades y empresas. Desde 2003 ha participado en numerosos estudios y ha coordinado diversas investigaciones en el ámbito de Castilla-La Mancha. Sus principales líneas de investigación son: inmigración, género, exclusión social, administración local, evaluación de servicios y necesidades formativas; habiendo realizado ponencias sobre dichos temas. Además, es profesor tutor de la asignatura Sociología de la diversidad en el centro asociado de Cartagena (UNED).

¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado

What Can Be Done to Improve Coexistence in Secondary Education? Student'S Voice

Marta García-Lastra, Noelia Fernández-Rouco, Andrés A. Fernández-Fuertes, Celia España Chico¹

Resumen

Este trabajo, que parte de un estudio más amplio sobre la percepción de diferentes aspectos del clima escolar en Cantabria, se centra en los resultados que hacen referencia a las propuestas de mejora planteadas por los/as adolescentes, a partir de su opinión sobre dicho objeto de estudio. Para ello, se contó con una muestra de 834 estudiantes de Secundaria. Los datos se recogieron mediante un muestreo aleatorio por conglomerados bietápico con carácter estratificado, esto último en función del curso, la titularidad del centro y el tipo de municipio. Se realizaron análisis descriptivos de frecuencias para conocer la presencia de las diferentes variables en la muestra y la relación entre las variables se analizó mediante tablas de contingencia (V de Cramer). Las propuestas de mejora del alumnado se agruparon en tres categorías emergentes: vigilancia/supervisión (e.g., aumentar el control por parte del profesorado, introducir vigilancia externa, etc.), acciones preventivas educativas (e.g., incrementar la participación del alumnado, aumentar la educación emocional, etc.) y acciones reactivas (e.g., sancionar a los/as acosadores/as o dar apoyo a las víctimas). Además, según los/as participantes, estas acciones deberían implementarlas preferentemente los equipos directivos, en colaboración con el alumnado o bien toda la comunidad educativa. De estos resultados se desprende la importancia de tomar en consideración la voz del alumnado: ello debería redundar no solo en el bienestar de los/as estudiantes, sino también en la mejora de la convivencia escolar y la calidad educativa.

Palabras clave

Adolescencia, convivencia escolar, participación, clima escolar, Educación Secundaria.

Abstract

The research we present in this paper, part of further study about the perception of different aspects of school climate, is focused on the results that refer to the improvement proposals brought up by the Secondary students, based on their perception of the school climate. A sample of 847 Secondary students was collected by a stratified random sampling (i.e. taking into account the course, the ownership of the center and the kind of the municipality). Descriptive frequency analyzes were performed to know the presence of the different variables in the sample and the relationship between the variables was analyzed by contingency tables (V de Cramer). The students' improvement proposals were grouped into three emerging categories: surveillance / supervision (e.g. increasing control by teachers, introducing external oversight, etc.), preventive educational actions (e.g. increasing participation of the students, increasing emotional education, etc.) and reactive actions (e.g. punishing the bullies, giving support to victims, etc.). In addition, according to the participants, these actions should preferably be implemented by the management teams, in collaboration with the students or even the entire educational community. From these results, it is clear the importance of taking the voice of students into consideration: this should not only affect their well-being, but also the improvement of the school coexistence and the educational quality.

Keywords

Adolescence, school coexistence, participation, school climate, Secondary Education

Recibido: 26-10-2018
Aceptado: 20-01-2019

¹ Marta García-Lastra, Ph.D, Universidad de Cantabria, marta.garcia@unican.es; Noelia Fernández-Rouco, Ph.D, Universidad de Cantabria, fernandezrn@unican.es; Andrés A. Fernández-Fuertes, Ph.D, Universidad de Cantabria, andres.fernandez@unican.es; Celia España Chico, Ph.D, alumna de la Universidad de Cantabria, celia.espana@unican.es.

1. Introducción

Fruto del encargo realizado por el Observatorio de Convivencia Escolar de Cantabria, órgano dependiente de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, se desarrolló, a lo largo del curso escolar 2016-2017, un estudio con el fin de conocer el clima escolar presente en los centros educativos de dicha comunidad autónoma (véase Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes, 2018). Con él, se pretendió obtener una fotografía general de la calidad de la convivencia presente en las distintas etapas educativas: desde Educación Infantil hasta Bachillerato, pasando por los Ciclos Formativos de Grado Medio y Formación Profesional Básica. En esta investigación, además, se prestó una especial atención a la Educación Secundaria Obligatoria: el alumnado de esta última etapa constituye la población objeto de estudio de este trabajo.

En este estudio, el clima escolar es comprendido, desde una perspectiva fundamentalmente social, como la calidad de las relaciones que surgen entre el propio alumnado y entre el alumnado y el profesorado, así como el nivel de bienestar de cada estudiante en su interacción con el resto y el propio sentimiento de valía y aceptación por parte del grupo de iguales (Oliva *et al.*, 2009).

El interés por conocer de primera mano el clima escolar presente en los centros educativos se justifica en la relevancia y la notable influencia que tal elemento tiene, tanto en el rendimiento académico del alumnado, como en su ajuste psicológico, considerándose como uno de sus principales predictores (Benbenishty *et al.*, 2016; Voight y Nation, 2016).

El clima escolar se encuentra organizado de forma diferente según las distintas aproximaciones teóricas postuladas a lo largo del tiempo (Konishi *et al.*, 2017). En todas estas categorizaciones, sin embargo, se establecen una serie de factores o subdivisiones comunes, como el ambiente físico como la seguridad, los aspectos académicos, los afectivos, como los vínculos que se establecen o los de índole social. Según la visión de Voight y Nation (2016), sobre tales factores inciden de manera directa los programas y prácticas escolares que se implementan en los centros educativos, obteniendo, como resultado, diferentes grados de rendimiento académico y bienestar personal en cada estudiante.

La convivencia, por su parte, concebida desde una perspectiva positiva, se impone como la pieza clave del clima escolar. Así, esta se presenta como la red de relaciones establecidas entre todos los agentes presentes en la escuela, es decir, entre el alumnado y el profesorado, el alumnado entre sí, entre la familia y el profesorado, etc. bajo los parámetros del respeto (Del Rey *et al.*, 2009). La convivencia positiva en los entornos escolares requiere, de este modo, de la valoración positiva de la diversidad, la defensa de la individualidad, la protección de la dignidad de todas las personas y, en definitiva, la actuación bajo la orientación y las directrices del respeto y la protección de los valores y los derechos humanos. Para todo ello es necesario avanzar en la promoción del desarrollo del alumnado atendiendo a diversos factores, como pueden ser los personales, afectivos, morales o sociales, con el fin de cubrir sus necesidades dando una respuesta satisfactoria (Carpintero *et al.*, 2015; López, 2000, 2008; López *et al.*, 2006).

La vinculación del alumnado en el centro educativo es, además, una cuestión esencial a la hora de asegurar y fomentar una cultura escolar que abogue por la participación y la vida democrática. En este punto es necesario el fomento de un clima que apueste por la seguridad y la calidez en el trato, así como el establecimiento de unas normas, unas metas y unos valores compartidos que promuevan el bienestar (Arribas y Torrego, 2008; Pertegal y Hernando, 2015).

Estudios desarrollados, especialmente en Educación Secundaria, ponen de manifiesto la relación existente entre la promoción del desarrollo personal, social y académico del alumnado por parte de los cen-

tros educativos, y la facilitación de vínculos positivos entre el profesorado y el alumnado. Estos centros destacan también por favorecer un clima cálido y seguro, con unos límites claros, así como por estimular el sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro y generar oportunidades para un correcto desarrollo de sus habilidades socioemocionales (Oliva *et al.*, 2009; Pertegal y Hernando, 2015).

Es importante, por todo lo mencionado anteriormente, atender a estas cuestiones debido la relación que se establece entre la convivencia y el clima escolar presente en los centros educativos con los resultados académicos, el bienestar personal y social o los niveles de acoso y violencia que pueden darse entre estudiantes (Espelage *et al.*, 2014; Konishi *et al.*, 2017; Low y VanRyzin, 2014).

Es sabido que la mejora del clima escolar y la convivencia se presenta como un reto que es necesario afrontar. En este sentido, diversos/as autores/as han puesto de manifiesto la necesidad de formar al profesorado para la puesta en marcha, de forma efectiva, de la educación emocional y social en los centros educativos (Palomera *et al.*, 2008). La implicación y el compromiso del conjunto de docentes, así como el apoyo de los equipos directivos, se encuentra igualmente relacionado con el funcionamiento de las medidas para mejora del clima escolar (Galán *et al.*, 2008). De igual forma, el papel de las familias es importante en este proceso, siendo ineludible el fomento de su implicación y participación.

En el presente estudio es el alumnado el que propone medidas orientadas para la mejora de la convivencia escolar. De esta manera, los/as estudiantes son los/as encargados de transmitir y expresar sus propias propuestas para la mejora de la convivencia escolar. Se ha considerado, por todo ello, que recoger las demandas expresadas en primera persona por los/as adolescentes podría hacer de este un proceso más ampliamente democrático y emancipador (Bragg y Manchester, 2012), demostrando cómo en las ocasiones en las que el alumnado se ha convertido en protagonista, la solución a los conflictos ha sido más rápida y sencilla (Feito, 2014).

En definitiva, los objetivos planteados en este artículo son, en primer lugar, enumerar las propuestas que según los/as adolescentes favorecerían el desarrollo de un clima escolar positivo y mejorarían la convivencia. En segundo lugar, también se ha procurado comprender qué tipo de acciones podrían contribuir, a su juicio, a prevenir las agresiones que pueden acontecer en las aulas. Por último, con este trabajo se ha pretendido identificar a aquellos agentes sobre los cuales, según lo expresado por las personas participantes en el estudio, debería recaer la responsabilidad de la toma de decisiones y el liderazgo en la implementación de medidas orientadas a la mejora de la convivencia y el clima escolar.

2. Método

Participantes

La población objeto de estudio de este trabajo es el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional Básica (FPB) y Formación Profesional de Grado Medio (FPM) de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se realizó un muestreo para tratar de obtener una muestra representativa de esta población; para ello, se tuvieron en cuenta los datos proporcionados por la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, a fecha de 31 de enero de 2017, y se estableció *a priori* un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. La recogida de datos se efectuó mediante un muestreo aleatorio por conglomerados bietápico, con una selección aleatoria de

centros educativos y aulas y con carácter estratificado, esto último en atención al curso, la titularidad del centro (i.e., público y concertado-privado) y el tipo de municipio (i.e., rural, intermedio y urbano²).

Tal y como se aprecia en la Tabla I, la muestra resultante ascendió a 834 personas de entre 12 y 20 años ($M = 15.7$; $DT = 2.1$), siendo el 42.2% varones y el 57.8% restante mujeres.

Tabla I. Frecuencia de participantes en el estudio agrupados en función del nivel educativo y sexo

	TOTAL	VARONES	MUJERES
ESO	434	175	259
Bachillerato	264	116	148
FPB y FPM	136	61	75
TOTAL	834	352	482

Instrumentos

La técnica de recolección de datos utilizada ha sido la encuesta: esta contenía distintas cuestiones relativas a la convivencia y el clima escolar. En este artículo nos referiremos exclusivamente a los resultados de dos preguntas abiertas, cuya finalidad era explorar la percepción de los/as adolescentes acerca de cómo se podría promover el clima en el centro educativo: por un lado, «¿Cómo se podría mejorar la convivencia en el centro?» y, en su opinión, quienes serían los responsables de impulsar tales medidas: «¿Quién tendría que hacerlo?». Las respuestas a ambas preguntas fueron categorizadas posteriormente con un sistema de categorías emergente.

Procedimiento

Tras realizar los primeros contactos con los centros educativos seleccionados en el muestreo aleatorio, se solicitó la colaboración del equipo directivo y/o del departamento de orientación y también del profesorado de los centros para acceder a los/as adolescentes, así como a sus familias.

A través del profesorado de los centros, se hizo llegar a las familias un escrito para que pudiesen expresar su conformidad con el hecho de que el/la menor a su cargo tuviese la posibilidad de participar en el estudio. Además, para garantizar su consentimiento informado, se remitió igualmente una explicación sobre las características y objetivos del estudio, que también contenía una forma de contacto con el equipo investigador. Las familias que aceptaron colaborar en el estudio debieron firmar el consentimiento informado, aunque esto en ningún caso supuso que los/as adolescentes tuviesen que participar necesariamente: antes de proceder a la recogida de datos, se explicó a los/as potenciales participantes en qué consistía el estudio y su posible participación y se les dio la oportunidad de no iniciar o incluso abandonar la investigación en cualquier momento, sin necesidad de dar explicaciones.

Para garantizar el anonimato en la participación y la confidencialidad en la recogida de datos, no se utilizó ningún sistema de identificación, más allá del curso y etapa educativa, esto con fines exclusivamente estadísticos. El equipo de investigación fue el encargado de recoger los datos en las aulas seleccionadas, contando con el apoyo de profesorado del propio centro educativo cuando fue estrictamente necesario. La recogida de datos se completó en dos meses: a lo largo de todo el proceso

² Se consideraron municipios rurales aquellos de menos de 2000 habitantes, intermedios de 2000 a 10000 y urbanos de más de 10000. Para determinar el tamaño de los municipios, se acudió a los últimos datos del Instituto Cántabro de Estadística (ICANE).

se ha prestado especial atención a salvaguardar todas las cuestiones éticas, tomando como referencia el Código de Buenas Prácticas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 2011).

El trabajo ha sido llevado a cabo garantizando que el proceso se desarrollase cumpliendo con todos los criterios éticos y de rigor necesarios para un trabajo de investigación de estas características, estableciendo relaciones respetuosas y un lenguaje cuidadoso, siempre ajustados al propósito de estudio y al valor social de la propuesta, sin que implique riesgos para las personas participantes. A su vez, el estudio contó con el aval del *Comité de Ética de la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria*.

Diseño

Los resultados que se muestran en este artículo forman parte de una investigación más amplia encaminada a conocer la percepción de la comunidad educativa no universitaria, tanto alumnado como profesorado y familias, sobre el estado del clima escolar en Cantabria y su gestión, buscando obtener posibles propuestas de mejora (Lázaro- Visa y Fernández- Fuertes, 2018). Para ello, se optó por un diseño descriptivo y transversal y una metodología de carácter empírico-analítica. Desde un enfoque mixto, cuantitativo-cualitativo, la recolección de datos se realizó de manera transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Análisis de datos

La categorización se llevó a cabo de manera emergente a posteriori, a través de un análisis inductivo-deductivo, en tanto que dicho análisis y la propia construcción de categorías y códigos se realiza mediante un proceso de ida y vuelta entre los datos y el marco teórico de la investigación, con el fin de no obligar a los datos obtenidos a incluirse en una categoría fijamente establecida (Gibbs, 2012). Una vez construido el sistema de códigos y habiendo sido verificado por varios miembros del equipo investigador, se sistematiza la información.

La codificación de los datos realizó con el SPSS 22.0. Para llevar a cabo este trabajo se realizaron análisis descriptivos de frecuencias para conocer la presencia de las diferentes variables en la muestra. Para el análisis de la fuerza de asociación entre las variables nominales se utilizó la V de Cramer.

3. Resultados

Los datos recogidos ofrecen información relevante en relación con las propuestas de mejora que el alumnado considera que podrían llevarse a cabo para optimizar la gestión de la convivencia en los centros educativos, así como quiénes serían las personas responsables, a su juicio, de poner en marcha y supervisar dichas acciones. En lo que respecta a la interpretación de los datos es necesario tener en cuenta el reparto de la muestra por etapa, en tanto que el número de participantes de FPB es muy inferior al del resto de niveles educativos, no pudiéndose garantizar que esta submuestra sea representativa. No obstante, las aportaciones son cualitativamente interesantes, dado que el objetivo es recoger elementos considerados esenciales por los/as propios/as destinatarios/as, que son expertos/as de su propia experiencia en el centro educativo.

Como ya se ha mencionado, las propuestas reflejadas proceden del alumnado y las categorías establecidas a partir de estas son emergentes. De modo general, se agruparon en tres categorías emergentes: vigilancia/supervisión, que incluye elementos como aumentar el control por parte del profesorado o in-

roducir vigilancia externa; acciones preventivas educativas, como incrementar la participación del alumnado, o dar información sobre el acoso escolar; y acciones reactivas, como sancionar a los/as acosadores/as o dar apoyo a las víctimas.

Concretamente, como medidas generales, 57 personas proponen incrementar la vigilancia y la supervisión del alumnado de los centros educativos, 370 poner en marcha acciones preventivas educativas, 65 hablan de acciones concretas ante los conflictos o el acoso (i.e., acciones reactivas) y 40 personas indican que no es necesario modificar nada. A partir de los datos presentes en la Tabla II se podría afirmar, de modo general, que el alumnado aboga por poner en marcha actuaciones preventivas educativas, en detrimento de otras acciones, como la vigilancia/supervisión, las acciones reactivas o no hacer nada más con respecto a lo que ya se viene haciendo. Como se puede observar, la medida concreta más propuesta tanto en ESO como en Bachillerato es la Educación emocional, seguida de la implicación del profesorado en ESO y de cambios metodológicos en Bachillerato.

Tabla II. Frecuencia de participantes, divididos por etapa, que señalan cada una de las medidas para proteger y/o mejorar la convivencia en el centro

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ESO	BACHILLERATO	FPB	FPM
Vigilancia/supervisión	Vigilancia del profesorado	13	8	0	3
	Vigilancia externa	5	1	0	0
	Vigilancia de los iguales	3	2	0	0
	Normas más rígidas	22	7	0	3
Acciones preventivas educativas	Respeto por la diversidad	13	14	0	0
	Información sobre el acoso escolar	13	18	0	8
	Educación emocional	93	66	3	16
	Implicación del profesorado	42	24	3	8
	Cambios metodológicos (innovación)	27	28	1	9
	Implicación del alumnado	62	19	3	8
Acciones reactivas	Actuación ante los conflictos	5	7	0	0
	Medidas contra los/as agresores/as	38	16	3	4
	Dar apoyo a las víctimas	40	18	3	4
Nada	Nada más	21	13	2	4

Con el fin de analizar estadísticamente los resultados previos y las relaciones estadísticamente significativas entre las variables nominales, se calcularon los coeficientes de contingencia V de Cramer. Se comprobó la posible asociación entre vigilancia/control, medidas preventivas, medidas reactivas y nada, y la etapa educativa, pero se descartó la existencia de una relación significativa (V de Cramer = .08, $p = .249$).

Dentro de cada una de estas cuatro categorías, cuando se exploró la asociación entre todas las medidas concretas para proteger y/o mejorar la convivencia, como por ejemplo, la vigilancia del profesorado o la educación emocional, y la etapa educativa (i.e., ESO y Bachillerato; se excluyeron las etapas de FPB y FPM en virtud de las frecuencias de respuesta observadas), únicamente se encontró una relación significativa: la que hacía referencia a la categoría Acciones preventivas educativas (V de Cramer = .208, $p = .003$). Aunque la diferencia no es proporcionalmente muy significativa, porque V de Cramer es cercana a

cero, este resultado nos indica que alguna de las acciones preventivas es más usada en ESO o en Bachillerato. La exploración de los residuos tipificados corregidos indica que esa diferencia se encuentra en los aspectos: información sobre el acoso escolar y en implicación del alumnado, encontrando que se usa menos la estrategia de información en ESO que en Bachillerato (-2.5 frente a 1.5), mientras que la implicación del alumnado es mayor en ESO que en Bachillerato (3,2 frente a -3.3).

En relación con quién tiene la responsabilidad de impulsar dichas acciones en los centros educativos, 67 personas consideran que es el alumnado; 202 piensan que el equipo directivo y el profesorado del centro educativo; 10 afirman que deberían ser las familias; 111 apuntan a toda la comunidad educativa; 115 entienden que los adultos del centro junto con el alumnado; 22 manifiestan que los adultos del centro en colaboración con las familias; 27 exponen que solo el profesorado; 31 indican que solo el equipo directivo; y 55 creen que otros agentes (Tabla III). Por tanto, aunque un número importante de alumnado considera responsable a la comunidad educativa en general, la mayor parte de los/as participantes consideran que este proceso lo debe liderar el equipo directivo y profesorado de los centros educativos.

Tabla III. Frecuencia de participantes, divididos por etapa, que señalan quién tiene la responsabilidad en la puesta en marcha de acciones para mejorar la convivencia en el centro

CATEGORÍAS	ESO	BACHILLERATO	FPB	FPM
El alumnado	44	12	5	6
El profesorado	12	10	0	5
Las familias	2	6	0	2
El equipo directivo	15	10	0	6
El equipo directivo y el profesorado	108	61	9	24
El alumnado y las familias	1	0	0	0
Los adultos del centro educativo y el alumnado	58	43	4	10
Los adultos del centro educativo y las familias	10	6	0	6
Toda la comunidad educativa	63	36	2	10
Otros agentes (e.g., profesionales especializados)	27	18	4	5

Por último, se estudió si existía una relación entre las categorías emergentes encontradas con respecto a la responsabilidad de las acciones y la etapa educativa, es decir, ESO y Bachillerato. Con este fin, al efectuar los análisis pertinentes, se descartó la existencia de una relación significativa entre las categorías y la etapa educativa (V de Cramer = .159, $p = .134$), es decir, estadísticamente, el alumnado no otorga más responsabilidad a un agente u otro de forma diferenciada en cada etapa.

4. Discusión

El presente artículo ha permitido explorar qué actuaciones podrían ponerse en marcha en los centros educativos con el fin de mejorar la convivencia, según uno de los principales protagonistas del contexto educativo: el alumnado. En este sentido, los/as adolescentes, desde su experiencia, indican qué tipo de propuestas contribuirían a la mejora del clima escolar y la prevención de situaciones que alteran la buena convivencia. Por tanto, este trabajo disputa la visión hegemónica en la que los/as adolescentes son excluidos/as, de distintos modos, de los procesos de participación, diálogo y toma de decisiones, al mismo tiempo que ha sido considerada la «ideología de la inmadurez» o insuficiente implicación de estos (Grace, 1995). Por el contrario, su consideración como protagonistas permite, no solo una visión positiva de los

mismos, sino también conocer el funcionamiento de los lugares que habitan, como la escuela en este caso, así como la consideración de uno de los elementos centrales en la promoción de la convivencia (Murillo, 2003).

De forma concreta, las personas participantes plantean esencialmente acciones proactivas, formativas, más que represoras o de vigilancia, como la educación en valores, la educación emocional o el trabajo para promover el respeto a la diversidad, a través de cambios metodológicos, como la estrategia más eficaz para promover un clima escolar satisfactorio y un espacio de convivencia saludable y respetuoso. La mejora de la calidad en las relaciones de la comunidad educativa, además del apoyo organizacional y la puesta en marcha de políticas garantistas, es la pieza clave para el fomento de un entorno de aprendizaje escolar seguro (Ortega, Del Rey y Casas, 2016).

Al mismo tiempo, este trabajo permite identificar sobre quiénes descansa la responsabilidad en la toma de decisiones y en la puesta en marcha de dichas propuestas, según los/as adolescentes. Mayoritariamente plantean un modelo de trabajo compartido, colaborativo, entendiendo que la responsabilidad es compartida por los distintos agentes educativos y, aunque en mayor medida depositan la responsabilidad en los/as docentes y el equipo directivo, también entienden que son ellos/as mismos/as corresponsables del clima en su centro educativo. Esta posición de corresponsabilidad es consistente con lo que ha sido planteado con anterioridad (Fernández, 1999), así como la consideración de que dicha responsabilidad es compartida pero no igual, sino que las personas adultas de los centros educativos, a saber, el equipo docente y los equipos directivos, tienen mayor responsabilidad (Bolívar, 2010).

Estas sugerencias arrojan luz sobre cómo la puesta en marcha de estrategias innovadoras de trabajo colaborativo y proactivo, centrado en la promoción de competencias, podría convertirse en elemento clave para la mejora del clima escolar y, por ende, para la prevención de situaciones de malestar y violencia en el ámbito educativo.

Además, utilizar la acción tutorial para poner en marcha iniciativas globales que modifiquen y enriquezcan la cultura escolar de los centros, a través de espacios de participación, facilitaría la vinculación del alumnado con el mismo y la promoción de su desarrollo personal y también social. No obstante, es deseable que estas iniciativas puedan ser puestas en marcha de forma global, continuada y sistemática.

En línea con lo anterior, el desarrollo de medidas que impliquen a toda la comunidad, facilitará, con mayor probabilidad, la comunicación entre el alumnado y los distintos agentes de la comunidad educativa, con relación directa también con la mejora de la convivencia. La educación social y emocional en los centros se relaciona con climas positivos y seguros de aula, con relaciones igualitarias basadas en el diálogo, que pueden incidir positivamente en dicha comunicación personal.

Finalmente, la consideración del alumnado como informante clave, a quien se da voz al tiempo que esta es escuchada y tenida en cuenta, como protagonista de su propia experiencia y, por tanto, fuente inevitable de sugerencias, contribuye a la percepción de sí mismos/as como agentes en la co-construcción de algunos aspectos y, por extensión, al sentido de pertenencia, a la cohesión grupal y a la implicación y compromiso educativo y social. Además, es esencial no olvidar que la puesta en marcha de iniciativas que promuevan esta relevancia, la participación activa del alumnado, están ligadas con el ejercicio de una ciudadanía democrática desde la escuela, recordando de este modo el papel que la institución escolar debe tener en la construcción de esta.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, Antonio (2010): “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bragg, Sara y Manchester, Helen (2012): “Pedagogies of Student Voice”. *Revista de Educación*, 359, 143-163.
- Benbenishty, Rami; Avi Astor, Ron; Roziner, Ilan y Wrabel, Stephani L. (2016): “Testing the Causal Links Between School Climate, School Violence, and School Academic Performance: A Cross-lagged Panel Autoregressive Model”. *Educational Researcher*, 45 (3), 197-206.
- Carpintero, Eugenio; López, Félix, Del Campo, Amaia; Lázaro, Susana y Soriano, Sonia (2015). *Bienestar en Educación Primaria. Mejorando la vida personal y las relaciones con los demás*. Madrid: Pirámide.
- Del Rey, Rosario; Ortega, Rosario y Feria, Irene (2009): “Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 159-180.
- Espelage, D. L.; Low, Sabina K. y Jimerson, S. R. (2014): “Understanding School Climate, Aggression, Peer Victimization and Bully Perpetration: Contemporary Science, Practice, and Policy”. *School Psychology Quarterly*, 29 (3), 233-237.
- Feito, Rafael (2014): “Educar para la diversidad: el ejemplo de las ‘escuelas democráticas’”. *Investigación en la Escuela*, 82, 7-18.
- Fernández, Isabel (1999). *Prevención de la violencia y la resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Galán, Arturo; Mas, Carlos y Torrego, Juan Carlos (2008): “Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado” en Juan Carlos Torrego (coord.): *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grace, Gerald (1995). *School Leadership*. Londres: Falmer Press.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, M^a del Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw Hill.
- Konishi, Chiaki; Miyazaki, Yasuo; Hymel, Shelley y Waterhouse, Terry (2017): “Investigating Associations Between School Climate and Bullying in Secondary Schools: Multilevel Contextual Effects Modeling”. *School Psychology International*, 38 (3), 240-263.
- Lázaro-Visa, Susana y Fernández-Fuertes, Andrés A. (coords.) (2018). *Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Santander: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en https://www.educantabria.es/docs/planes/convivencia/clima-escolar-conflicto_FN.pdf, consultado el 16 de enero de 2019.
- López, Félix (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.

- López, Félix (2010): “Promoción del bienestar y conducta prosocial” en Jesús Nicasio García Sánchez (coord.): *De la Psicología de la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau.
- López, Félix; Carpintero, Eugenio; Del Campo, Amaia; Lázaro, Susana y Soriano, Sonia (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Low, Sabina y Van Ryzin, Mark (2014): “The Moderating Effects of School Climate on Bullying Prevention Efforts”. *School Psychology Quarterly*, 29, 306-319.
- Murillo, F. Javier (coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Oliva, Alfredo; Antolín, Lucía; Pertegal, Miguel Ángel; Ríos, Moisés, Parra, Águeda; Hernando, Ángel et al. (2009): “Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (alumnado)” en Alfredo Oliva, Lucía Antolín, Miguel Ángel Pertegal, Moisés Ríos, Águeda Parra, Ángel Hernando y M^a Carmen Reina (eds.): *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Sevilla).
- Ortega-Ruiz, Rosario; Del Rey, Rosario y Casas, Jose A. (2016): “La Convivencia Escolar: clave en la predicción del bullying”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.
- Palomera, Raquel; Fernández-Berrocal, Pablo y Brackett, Marc A. (2008): “La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias”. *Education & Psychology*, 15 (6), 437-454.
- Pertegal Vega, Miguel Ángel y Hernando Gómez, Ángel (2015): “El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente” en Alfredo Oliva (coord.): *Desarrollo positivo adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Voight Adam M. y Nation Maury (2016): “Practices for Improving Secondary School Climate: A Systematic Review of the Research Literature”. *American Journal of Community Psychology*, 58, 174-191.

Notas biográficas

Marta García-Lastra es Licenciada y Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad de Deusto. Es profesora Titular de Sociología en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Su investigación se centra en el análisis de las desigualdades de género existentes en las sociedades contemporáneas y en cómo la escuela, a través de prácticas coeducativas, puede contribuir a su desaparición.

Noelia Fernández-Rouco es Licenciada en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid, España) y Doctora en Sexualidad y Relaciones Interpersonales (Universidad de Salamanca, España), actualmente es profesora Contratada Doctor Interina en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Sus proyectos de investigación y sus publicaciones, además de otras acciones académicas, se centran en el bienestar y la sexualidad, dedicándose en los últimos años con más intensidad al trabajo con infancia y adolescencia y también al ámbito escolar.

Andrés A. Fernández-Fuertes es Licenciado en Psicología y Doctor en Sexualidad y Relaciones Interpersonales, ambos por la Universidad de Salamanca (España). En la actualidad es Profesor Titular en el Departamento de Educación (Universidad de Cantabria, España). Sus principales líneas de investigación incluyen el análisis y la prevención de diferentes formas de agresividad (e.g., sexual, verbal-emocional, física, etc.) en diversos contextos relacionales (e.g., iguales, pareja, etc.), así como la promoción de la educación afectivo-sexual.

Celia España Chico es Graduada en Magisterio en Educación Primaria y estudiante de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación (Universidad de Cantabria, España), actualmente es Personal Investigador en Formación en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Su investigación y sus aportaciones se focalizan en el estudio de la diversidad sexual y de género en los entornos educativos.

Relaciones de género en la sociedad posmoderna: Percepciones y actitudes de estudiantes jóvenes sobre las relaciones de poder en las parejas

Gender Relations in Postmodern Society: Perceptions and Attitudes of Young Students About Power Relations in Couples

María Jiménez-Delgado, Pablo de-Gracia-Soriano, Diana Jareño-Ruiz y
Mariano Agustín González-Chouciño¹

Resumen

Este artículo presenta resultados de un proyecto que nace de la inquietud de un instituto público de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) por conocer cómo son las relaciones de género entre su alumnado. El marco teórico que contribuye a contextualizar los resultados expuestos está centrado en las teorías del poder, del amor y los afectos, y del impacto de las TIC. El objetivo del estudio es diagnosticar cómo se expresan las relaciones de poder en las parejas en centros educativos. De esta manera, se espera poder obtener y plantear elementos que permitan a los centros generar estrategias para la acción futura a partir de los marcos emocionales de las relaciones de poder en las parejas. Con este fin se ha diseñado una herramienta cuantitativa que contribuye a la evaluación de cómo son estas relaciones. El cuestionario ha sido aplicado a una muestra de 140 estudiantes de tercero y cuarto de ESO con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. Posteriormente se ha realizado un análisis comparativo con otra muestra de 192 estudiantes de primer y segundo curso de Grado de Universidad, con edades comprendidas fundamentalmente entre los 18 y 20 años, con el fin de incrementar el rango de edad y valorar mejor la experiencia. El análisis de los datos obtenidos evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas por edad, sexo y experiencia en pareja, así como la importancia de la comunicación para el proceso cotidiano de las relaciones afectivo-sexuales. Tras los análisis e interpretación de los datos se concluye que las relaciones de poder en las parejas están enmascaradas debido a una concepción romántica de las mismas.

Palabras clave

Relaciones de poder, relaciones de pareja, desarrollo afectivo, educación, género, juventud.

Abstract

This article presents results of a project that arises from the concern of a public institute of Compulsory Secondary Education (ESO) for knowing how gender relations are among its students. The theoretical framework that contributes to contextualize the exposed results is centered on the theories of power, love and affections, and the impact of ICT. The aim of the study is to diagnose how power relations are expressed in couples in educational centers. In this way, it is expected to be able to obtain and propose elements that allow the centers to generate strategies for future action based on the emotional frameworks of power relations in couples. To this end, a quantitative tool has been designed that contributes to the evaluation of how these relationships are. The questionnaire has been applied to a sample of 140 third and fourth students of ESO with ages between 14 and 18 years. Subsequently, a comparative analysis was carried out with another sample of 192 first and second year undergraduate students, aged between 18 and 20 years, with the aim of increasing the age range and valuing the experience better. The analysis of the data obtained evidences the existence of statistically significant differences by age, sex and couple experience, as well as the importance of communication for the daily process of affective-sexual relationships. After the analysis and interpretation of the data, it is concluded that power relations in couples are masked due to a romantic conception of them.

Keywords

Power relationship, Partnership, Emotional Development, Education, Gender, Youth.

Recibido: 01-11-2018
Aceptado: 20-01-2019

¹ María Jiménez-Delgado, Universidad de Alicante, maria.jimenez@ua.es; Pablo de-Gracia-Soriano, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Alicante, pablo.dgsoriano@ua.es; Diana Jareño-Ruiz, Universidad de Alicante, diana.jareno@ua.es; Mariano Agustín González-Chouciño, Universidad de Alicante, mage22@alu.ua.es.

1. Relaciones de pareja y de poder entre la juventud: un análisis sociológico

Entre los estudios sociológicos pioneros que incorporan la cuestión del poder en las relaciones afectivo-sexuales destacan los de Connell (1987, 2002, 2003, 2015), socióloga con una dilatada trayectoria personal e investigadora en los estudios de género. Connell (2003) considera el género como un sistema dinámico definido por relaciones de poder dentro de una determinada estructura social, que espera comportamientos distintos y asigna roles diferenciados a mujeres y hombres. En estas relaciones juega un papel central la noción de *masculinidad hegemónica*, por otra parte, cada vez más cuestionada, pues si bien sigue existiendo una jerarquía de masculinidades, éstas están en proceso de cambio.

Así mismo, una revisión de la literatura científica más amplia permite incorporar análisis sociológicos muy útiles para interpretar las actuales relaciones de pareja entre adolescentes y jóvenes a partir del estudio de la construcción identitaria en los procesos de socialización en las sociedades modernas y post-modernas (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Castells y Subirats, 2007), así como a partir de trabajos que analizan los interesantes vínculos entre las relaciones afectivo-sexuales y los cambios culturales en el capitalismo. Pese a ello, el análisis de las relaciones afectivo-sexuales, tal y como ha apuntado la socióloga Mar Venegas (2011), no ha sido tratado desde la sociología de forma tan extensa como lo ha sido desde la psicología, especialmente desde la psicología social. No obstante, resulta imprescindible ampliar la mirada e investigar las relaciones y los cambios sociales y culturales que reproducen y perpetúan el patriarcado, así como los que están provocando una mayor equidad, libertad de elección y emancipación.

A Eva Illouz (2007, 2009, 2012, 2014) se le atribuyen algunas de las contribuciones más relevantes en este campo, que ayudan enormemente a entender desde explicaciones sociológicas «por qué –y cómo– duele el amor» (haciendo alusión al título de una de sus obras), qué tipo de relaciones queremos y buscamos en los contextos contemporáneos, cómo sentimos, en qué consiste la utopía amorosa en una sociedad de consumo o por qué los jóvenes y menos jóvenes pueden sentirse fascinados por un tipo de novela erótica popularizada en la última década, que en algunas ocasiones es llevada a la gran pantalla, como en el caso del libro escrito por la autora Erika Leonard Mitchell (2012), *Cincuenta sombras de Grey* (autora más conocida por el pseudónimo E. L. James). Este tipo de literatura parece identificarse con una nueva forma de amor romántico que como bien explica Illouz viene a legitimar nuevamente las relaciones de poder entre hombres y mujeres.

Desde un punto de vista académico, más centrado en el tema concreto que nos ocupa en esta investigación, esto es, las relaciones de pareja en la adolescencia y juventud, destacamos uno de los trabajos más recientes en España desde la perspectiva sociológica, «El romance adolescente. Un análisis sociológico de la política afectivosexual en la adolescencia» de Mar Venegas (2018). Dicho estudio resulta especialmente útil para explicar las relaciones de pareja como relaciones mediadas por el poder y condicionadas por factores como la clase social, el género y la etnia.

El ciclo vital de todo ser humano lleva consigo los procesos de socialización y de construcción identitaria. Desde que nacemos, percibimos y experimentamos el mundo que nos rodea, y nuestra identidad se conforma a medida que nos relacionamos con otras personas. En este proceso de interacción y en sus rituales asociados (Collins, 2009), es donde surgen, se aprenden y modifican los sentidos, significados, normas, valores e instituciones, que interiorizan los individuos y se reconfiguran a partir de las experiencias vitales y sus contextos.

La identidad, término que se ha empezado a utilizar de forma intensa desde hace medio siglo, no remite –al menos no de forma absoluta– a la historia ni a nuestras raíces, sino a la subjetividad y a la producción de sentido (Kaufmann, 2015). El proceso de construcción identitario es dinámico y cambiante (Sobczyk, 2015), por tanto, no es una esencia, una entidad homogénea y cerrada, y está condicionado por la cultura o las culturas en las que está inmerso el individuo, que son siempre dinámicas. Los roles de género están en proceso de cambio social, siendo muchos los factores que los condicionan, así como también están cambiando las relaciones de pareja y de género. Es en este ámbito en el que la sociología hace aportaciones imprescindibles (Connell, 2002; Illouz, 2007, 2009, 2012, 2014).

Resulta cuanto menos paradójico seguir analizando y constatando las relaciones de poder y de dominación entre hombres y mujeres en sociedades democráticas y libres, muy distintas a las que en su día analizó Bourdieu (2005), y resulta mucho más inquietante cuando nos referimos a la población adolescente y joven, una generación que ha nacido y vive en un mundo más abierto y plural que el de sus progenitores.

Como demuestran diversos estudios (Rubio, 2015), las relaciones de pareja entre la población más joven pueden ser, en algunos aspectos, menos democráticas y libres de lo que se hubieran podido imaginar las generaciones que les preceden, especialmente quienes lucharon desde los movimientos feministas por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, tanto en el espacio público como en el privado, así como por el reconocimiento de la diversidad de opciones sexuales (Cruz y Cobo, 1991). Si bien en el espacio público, en las diversas instituciones sociales y educativas, los avances en materia de igualdad son evidentes, es en el espacio más privado donde las relaciones de poder y de control siguen existiendo. El uso de las redes sociales como forma de comunicación cotidiana, especialmente entre los jóvenes, puede estar generando nuevas formas de control en las relaciones de pareja permitiendo formas de dominación sutiles, pero más totalitarias que las tradicionales que estaban limitadas a un espacio y un tiempo concretos.

Es en esta sociedad tecnológica y de la comunicación en la que las relaciones de pareja entre los jóvenes son simultáneamente privadas y públicas (Cruz y Cobo, 1991; Innerarity, 2006), y en la que lo más íntimo puede difundirse, globalizarse y «viralizarse», donde pueden generarse nuevas relaciones de (in)dependencia, de (des)confianza y de control o de autonomía.

2. La relación de la población joven y adolescente con las TIC

Los *smartphones* y las redes digitales han tenido un profundo impacto en las nuevas generaciones, pasando a formar parte de la vida cotidiana de la mayoría de la población, convirtiéndose en un instrumento que supera el ámbito laboral y comunicativo (Blanco, 2014). También construyen nuevas pautas culturales a partir de las innumerables posibilidades que ofrecen las TIC en la recreación de encuentros y relaciones virtuales románticas (Illouz, 2007). Internet y las redes digitales han cambiado la lógica de las relaciones sociales que tienden hacia una mayor fragilidad, flexibilidad y temporalidad de los vínculos (Bauman, 2003; Muñoz *et al.*, 2015; Turkle, 2017). No obstante, las relaciones que se crean en el mundo *online*, derivan de las preexistentes en el contexto *offline*. En este sentido, se da una desaparición de la dicotomía virtual *versus* real, al no poder distinguirla, así como también de la línea que separa lo público, lo privado y lo íntimo, puesto que se tiende a volcar una gran cantidad de información en este tipo de redes, ya sea consciente o inconscientemente (Giddens, 2004; Innerarity, 2006; Muñoz *et al.*, 2015).

En el caso de la población joven y adolescente, el teléfono móvil se ha convertido en un bien personal de enorme importancia en sus vidas, considerándose un elemento fundamental en la construcción de su

identidad individual (Jiménez-Albiar *et al.*, 2012). Se trata de un símbolo de estatus cuya ausencia es capaz de generar sentimientos negativos y problemas de autoestima. La importancia del teléfono móvil es abordada por diversos autores, específicamente Velázquez (2011), quien asevera que se puede encontrar una explicación teórica a este suceso siguiendo los planteamientos de Heidegger, en los que deja constancia de cómo la técnica es la que domina al individuo y no al contrario. Walter Benjamin (1973) llama a esto *noción de insubordinación de la técnica*, debido a que la técnica produce fascinación y esta deviene en aceptación ciega, sin importar el control y la dominación que ejerce sobre nosotros dicha tecnología. Se trata de un efecto totalizador del teléfono móvil, el cual confirman Bringué y Sádaba (2009). En las conclusiones de su estudio afirman que el grado de penetración del teléfono móvil entre la «generación interactiva [...] hace que sea una pantalla difícil de apagar» (Bringué y Sádaba, 2009: 177).

Las cuestiones expuestas tienen especial relevancia en relación al entorno educativo y familiar, puesto que los y las jóvenes consideran la red como una extensión del mundo real, mientras que este se concibe como un sitio distinto para los padres, las madres y el profesorado (Busquet y Uribe, 2011). Se da una contradicción en el marco educativo, puesto que el ordenador y el uso de Internet son, con frecuencia, terreno donde las figuras maternas y paternas reciben instrucciones de sus hijos e hijas (Díaz-Granados, 2007). El contexto familiar y educativo, por tanto, se convierte en un escenario de confrontación entre dos generaciones que se entienden lejanas respecto a estas tecnologías.

Las primeras relaciones de pareja en la adolescencia están totalmente mediadas por la tecnología móvil y, por tanto, están condicionadas igualmente por las relaciones de poder que se construyen de este modo.

3. Sexismo como relación de poder y sus manifestaciones en las relaciones de pareja

El sexismo, identificado como aquella actitud discriminatoria de quien infravalora a las personas de distinto sexo o hace distinción de las personas según su sexo, se manifiesta de diferentes formas (De La Peña *et al.*, 2011). La revisión de la literatura muestra una mayor atención en la actitud de superación de los varones respecto a las mujeres. Existe un sexismo hostil o tradicional, que hace referencia a las actitudes de prejuicio o conductas discriminatorias basadas en una supuesta superioridad del hombre sobre la mujer. Este tipo genera, según los autores, un esquema de tres elementos: el paternalismo dominador, la diferencia de género competitiva y la hostilidad heterosexual. Por otra parte, destacan un segundo tipo de sexismo, el benévolo. Esta categoría refleja una apariencia más respetuosa y sutil, donde se identifican también tres elementos: el paternalismo protector, la diferencia de género complementaria y la intimidad heterosexual. Estos elementos crean un sistema de refuerzos y castigos destinado a hacer saber al grupo subordinado como ha de comportarse. Ambas formas de sexismo conforman el llamado «sexismo ambivalente», tal y como se define en el trabajo de De la Peña y sus colaboradores (2001). De esta forma, el sexismo se convierte para estos autores en un hecho que es interiorizado por los sujetos, tanto en sus roles y rasgos, como en su proceso de legitimación de la autoridad según el sexo en las parejas. Esta situación se da mediante diferentes estrategias de coacción: aislamiento, desvalorización, manifestación de creencias sexistas, violencia física o abuso sexual, entre otras.

La unión conceptual generada entre el amor romántico y el sexismo genera un escenario en el cual, a través del proceso de idealización propio de esta forma de amor, se toleran o justifican actitudes y comportamientos relacionados con la violencia de géneros (Blanco, 2014). En esta línea, el tipo de relación de pareja, la autoestima y el comportamiento sexista se muestran correlacionados de forma directamente

proporcional. Además, las actitudes y comportamientos sexistas se refuerzan con las TIC, debido a las posibilidades que estas tecnologías ofrecen para realizar acciones violentas o de acoso (Muñiz *et al.*, 2015).

A partir de este marco teórico se aborda el trabajo de investigación que aquí se presenta.

4. Objetivos y metodología

Esta investigación parte de una inquietud del equipo directivo y del profesorado del Departamento de Orientación de un Instituto de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de Alicante. Esta inquietud apunta hacia la percepción, por parte del profesorado, de un repunte de comportamientos machistas en el aula, agravados en y por el uso de plataformas digitales. Es por ello que desde el centro se requiere un diagnóstico de la situación que permita generar estrategias socioeducativas de acción en los marcos de igualdad y convivencia. El objetivo principal de este trabajo es, entonces, conocer qué actitudes tiene el alumnado respecto a las relaciones de poder en las parejas.

El marco teórico desvela la importancia de contemplar la perspectiva de género y el impacto de las TIC en las relaciones de pareja, elementos que se han tenido en cuenta en el proceso de diseño de la investigación. Este contexto, unido al carácter cooperativo del proyecto con el centro demandante, propició la elección de un diseño cuantitativo basado en la adaptación de una encuesta realizada desde la Universidad de Santiago (Rodríguez y Vázquez-Portomeñe, 2015), dado que desde el centro se manifestó la necesidad de medir la posible gravedad del problema. La adaptación se llevó a cabo a partir de la revisión de la literatura científica y de la discusión de cada ítem del cuestionario base por parte de los miembros del equipo investigador. Este proceso se materializó en un nuevo cuestionario que cuenta con cincuenta y cinco preguntas: cuarenta y siete ítems sobre el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos y ocho preguntas de carácter sociodemográfico. El instrumento se sometió a la fase de pretest contando con diez alumnos y alumnas y tres profesionales ajenos al equipo investigador, quienes contribuyeron a dialogar de forma crítica con el grupo para adaptar tanto la estructura del cuestionario como la revisión de los ítems.

El cuestionario se diseñó de forma que pudiera ser autoadministrado por personas con catorce años y más, puesto que las dinámicas y condiciones del centro favorecían este tipo de procedimiento. Así, es el alumnado quien responde a las preguntas del cuestionario, y el personal docente, formado mediante sesiones formativas (*briefing*) por el equipo investigador, representa en el aula la figura de apoyo y consulta. Estas sesiones formativas consistieron en reuniones con el profesorado, previas al momento de ejecución del campo, en las que se explicaron los objetivos y contextos del proyecto, así como la necesidad de generar un clima de calma en el aula con el objetivo de reducir las interferencias que pudieran producirse entre el alumnado, y quizá, por tanto, en sus respuestas. También se comentaron de forma pormenorizada todas las preguntas del cuestionario y se dieron algunas pautas de cómo resolver posibles dudas que pudieran surgir, relacionadas con la comprensión de alguna pregunta o la cumplimentación del cuestionario. Sobre este último aspecto se señaló la importancia del orden de las preguntas, así como recordar no poner el nombre en la hoja para garantizar el anonimato, etc. Sobre el primer aspecto se recomendó que se tratara de explicar con otras palabras el enunciado, sin perder el sentido del argumento, y en caso de no hacerse viable esta opción, que se aceptara la no respuesta y continuar con otra pregunta.

La fase de trabajo de campo supuso que el equipo reflexionara acerca de la posibilidad de ampliar el proyecto e incorporar a población universitaria, con el objetivo de poder abarcar un rango mayor de edades, permitiendo la comparación de muestras, al menos, por sexo, edad y centro de pertenencia, dado

que el calendario académico del centro impidió aplicar el cuestionario en otros cursos, limitando el rango de edad. Así, además de los casos del Instituto de Educación Secundaria, contamos con casos de tres Facultades diferentes de la Universidad de Alicante (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Derecho y Facultad de Educación), siendo estas seleccionadas por una mayor accesibilidad del equipo de investigación.

En el caso del instituto, el universo de análisis fueron 162 alumnas y alumnos matriculados en el centro en los cursos de 3º y 4º de ESO. La elección de los cursos se dio por petición del centro, dado que era en estos donde el centro identificaba la presencia de mayores riesgos en las relaciones de género entre estudiantes. Aunque el planteamiento inicial era poder obtener respuesta de todo el censo, finalmente se obtuvo una muestra que representa al 86,4% (140 personas), con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, teniendo el 74% de los casos entre 15 y 16 años. En el segundo caso, la muestra universitaria fue de 192 alumnas y alumnos de primer curso de los Grados en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Maestro en Educación Primaria, Sociología y en el segundo curso del Doble Grado en Derecho y Criminología, con edades comprendidas entre los 18 y 40 años, teniendo el 84,5% de los casos entre 18 y 20 años. La elección de los cursos está motivada por las edades más cercanas a la muestra del IES, así como por acceso directo de los miembros de equipo investigador. En total se generó una matriz que cuenta con 332 casos.

Para captar los matices de la edad y poder trabajar con la variable de forma operativa, ésta fue recodificada para agruparlas en 5 categorías: «*juventud en pubertad*» (14 y 15 años), «*juventud adolescente menor de edad*» (16 y 17 años), «*juventud adolescente mayor de edad*» (entre 18 y 20 años), «*juventud*» (entre 21 y 24 años) y «*mayores de 24 años*». Si bien la variable edad en el conjunto de ambas muestras varía entre los 14 y los 40 años, dicha variable se encuentra, en el 92,2% de los casos, entre los 14 y los 21 años.

Para la sistematización de toda la información se utilizó el software SPSS, utilizando el análisis estadístico como procedimiento de tratamiento de los datos. En el apartado de resultados se muestran análisis univariados y bivariados de las cincuenta y cinco preguntas que contiene el cuestionario.

Por tanto, la investigación se ha planteado con carácter exploratorio. El principal objetivo es desarrollar un diagnóstico en relación a las cuestiones planteadas con dicho centro educativo. Debido al contexto de origen del proyecto, la investigación carece de hipótesis que guíe la obtención de resultados, aunque los que se obtengan de este trabajo servirán para el planteamiento de nuevas investigaciones e hipótesis sobre la situación actual de las relaciones entre dichos grupos de edad en los centros educativos.

5. Análisis de resultados sociodemográficos de la muestra

La estructura de la muestra del IES se compone de 140 casos, siendo un 53,5% mujeres y el 45% hombres (2,5% de no respuesta). Dos tercios de la población encuestada manifiesta haber tenido pareja alguna vez, siendo un 78,2% entre los hombres y un 50,8% entre las mujeres. En el caso de la orientación sexual, un 12,9% de los casos manifiestan tener otra orientación diferente a la heterosexual (mayoritariamente bisexuales), siendo en un 77,8% de los casos mujeres. Además, un 64,8% de quienes se manifiestan heterosexuales afirman haber tenido pareja frente a un 72,2% en el caso de otras orientaciones sexuales.

La edad resulta una variable importante. Así, entre los «*jóvenes en pubertad*» un 29,6% manifiestan no haber tenido pareja frente a un 16,1% entre los adolescentes mayores y menores de edad. Podemos apreciar como el 72,2% de las personas que manifiestan tener otra orientación sexual diferente a la heterosexual

se encuentran dentro de la categoría de edad «juventud en pubertad», frente al 27,8% de los casos restantes, localizados en las categorías de «adolescencia» (es decir, entre 16 y 20 años).

En cuanto al origen, un 77% de los casos manifiestan ser de origen español, mientras que un 12,9% procede de América del Sur, un 5% de Europa de la UE y el resto de otras regiones. La población latinoamericana es el grupo que tiene un peso más elevado de personas que han estado en pareja, obteniendo un porcentaje del 72,2%, mientras que los españoles se sitúan en segunda posición con un 61,7%.

En relación a la muestra universitaria, encontramos un total de 192 cuestionarios válidos, siendo un 69,3% mujeres y un 30,7% hombres. En este caso hemos de eliminar el valor analítico de las variables «edad» y «origen», puesto que no hay suficientes casos representativos (un 5,6% proceden de fuera de España). El 87% de los casos manifiestan haber tenido pareja, no existiendo diferencias significativas por sexo ni orientación sexual. Por otra parte, resulta destacable cómo, si bien un 7,8% de las personas encuestadas manifiestan tener una orientación sexual diferente a la heterosexual, de este porcentaje un 80% son mujeres.

6. Análisis de valores extremos

Este apartado pretende dar a conocer cuáles son los ítems con los que la población entrevistada está más de acuerdo y más en desacuerdo, es decir, cuáles son los ítems que adquieren los valores más extremos en las respuestas, ya sea a favor o en contra. Para ello, se ha procedido a dicotomizar las variables del cuestionario a partir de las cuatro categorías iniciales (totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, poco de acuerdo, nada de acuerdo).

A continuación, se ha calculado la diferencia entre los valores de acuerdo y desacuerdo que han surgido de las frecuencias de las variables recodificadas, con el propósito de averiguar si el balance que dan los alumnos y alumnas a cada ítem es positivo o negativo. Si el resultado ha sido negativo, significa que se está poco de acuerdo con lo que el ítem afirma, siendo mayor el grado de desacuerdo cuanto menor sea este número. Por el contrario, si el número resultante de la operación es positivo, significa que se está de acuerdo con lo que enuncia el ítem, aumentando también el grado de acuerdo cuanto mayor sea la cifra obtenida.

En relación al análisis de los ítems con los que se está más y menos de acuerdo, en el caso de la muestra del IES, se evidencia que los ítems con los que más de acuerdo se está son los relacionados con la igualdad de opinión («mis opiniones son tan importantes como las de mi pareja»), la comunicación en la pareja («nuestra relación se basa en la comunicación. Nos escuchamos»), la sinceridad («no tener secretos es la base de la confianza y el respeto, en una relación de pareja», «una buena relación de pareja se basa en la comunicación»), y la protección («si alguien se pasa conmigo, mi pareja me defiende aunque no se lo pida»). En cuanto a los ítems con los que se está más en desacuerdo, estos están centrados fundamentalmente en el rechazo hacia el carácter humillante y controlador en las parejas («a veces me siento humillada/ o por compañeros/ as del sexo contrario», «mi pareja se burla de mí y me avergüenza cuando estamos con más gente», «me siento humillada/ o por mi pareja», «hago caso a mi pareja en todo lo que me dice, porque sabe más que yo», «confío más en mi pareja si me da las claves de sus redes sociales»).

En el caso de la muestra universitaria, observamos que los ítems son prácticamente los mismos que en la muestra del IES; no obstante, el grado de desacuerdo o de acuerdo en cada caso es mucho mayor en el grupo de universidad. El primero de estos ítems es «me siento más tranquilo y confío más en mi pareja si me da las contraseñas de sus redes sociales», el cual aparece como extremo negativo en ambas muestras, aunque de forma más acentuada en la universitaria. En el caso del ítem «a veces me siento humillado/ a por compañeros/ as del sexo

contrario», aparece como extremo en la muestra del IES pero no en la de universidad. Por último, el ítem que presenta valores más extremos entre el alumnado de educación obligatoria es «*mi pareja se burla de mí y me avergüenza cuando estamos con más gentes*»; mientras que en la muestra universitaria encontramos «*mi pareja se burla de mí y me avergüenza cuando estamos a solas*». En ambos casos, se trata de resultados que muestran estar en desacuerdo con tales afirmaciones. El análisis de los anteriores ítems parece apuntar a que a edades más tempranas se hace más relevante la búsqueda activa de aceptación sobre determinados grupos sociales y, por tanto, es más importante la imagen «pública» que se pueda tener y ofrecer. No obstante, como se muestra en el siguiente apartado, esta lectura de los datos se vuelve ambivalente, pues también puede interpretarse que, a mayor edad, mayor conciencia puede haber sobre lo socialmente deseable. Así mismo esa imagen está muy condicionada por el uso y el control que se ejerce a través del teléfono móvil y de las redes sociales (Bringué y Sádaba, 2009) como una nueva forma de consumo emocional (Illouz, 2009, 2012) que influye enormemente en el tipo de control y de ejercicio del poder en la pareja.

El análisis de las etiquetas de las variables que obtuvieron valores extremos en ambas muestras reveló un conjunto de categorías y conceptos que ofrecen una visión inicial de cuáles son las áreas que aparecen como destacadas por la juventud estudiada. Tal y como se recoge en la Figura I, son las siguientes: protección, libertad, igualdad, comunicación, confianza, obediencia, maltrato.

Figura I. Nube de categorías surgidas de los valores extremos

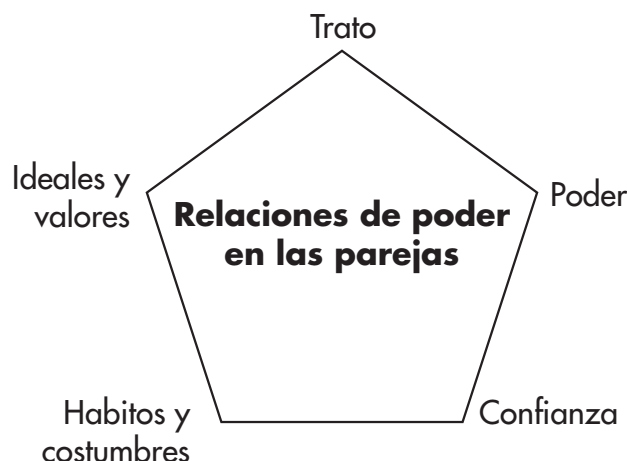


Fuente: elaboración propia.

7. Análisis por dimensiones

Puesto que el cuestionario con el que se ha trabajado es el resultado de una adaptación de otro a partir de la literatura científica revisada, la investigación ha requerido incluir un proceso de categorización de los ítems para alcanzar el concepto objeto de estudio: las relaciones de poder en las parejas. En el proceso normal de una investigación, lo habitual habría sido desgranar el concepto en dimensiones y posteriormente definir qué variables se piensa (hipótesis) o se conoce (revisión de literatura) que serán las que definan a cada una de las dimensiones. En este caso, al tratarse de una adaptación de un cuestionario ya elaborado por otro equipo, se ha hecho necesario un proceso inverso de categorización y formación de dimensiones, a partir de las variables del cuestionario. De esta manera, se clasificó cada ítem en la temática más cercana que contiene. El proceso finalizó con la obtención de cinco dimensiones que, para esta investigación, se han resuelto dotadoras de significado para definir el tipo de relación de pareja que tiene la juventud (Figura II).

Figura II. Dimensiones *ad hoc* de las relaciones de poder en las parejas



Fuente: elaboración propia.

Se debe advertir que, de forma transversal a todas las categorías analizadas, se puede apreciar una mayor homogeneidad al responder por parte de los universitarios en comparación con la muestra de estudiantes de educación secundaria. Esto se traduce en que los valores que adquieren la mayoría de ítems resultan más extremos en un sentido u otro en la población universitaria.

Confianza: La categoría de confianza recoge siete de los ítems del cuestionario, y es la dimensión en la que se da el cambio más significativo a la hora de comparar ambas muestras. Así, la reducción en las variables negativas es casi total, dándose porcentajes «de acuerdo» inferiores al 5%. El grado de acuerdo con la cesión de contraseñas de las redes sociales con la pareja («No tengo problema en darle las contraseñas de mis redes sociales a mi pareja, si así se siente más tranquilo/a y confía más en mí»), muestra unas diferencias significativas entre ambas muestras, posicionándose la población universitaria mucho más en contra de este ítem. También hay diferencias significativas en cuanto a la privacidad de las conversaciones en las redes sociales («No tengo problema en enseñar mis conversaciones de WhatsApp y redes sociales a mi pareja, si así se siente más tranquila/o conmigo»), reduciéndose en un tercio el grado de acuerdo entre los universitarios en comparación a la muestra del alumnado del instituto.

Hábitos y costumbres: Esta dimensión es el resultado de cinco de los ítems del cuestionario. En este caso, se observa la misma estructura en los resultados para ambas muestras, así como valores similares. Sin embargo, en el caso de la muestra universitaria el ítem «nuestra relación se basa en la comunicación» se incrementa en torno a un 20% en su grado de acuerdo. Atendiendo a los datos, la población universitaria parece valorar y practicar en mayor medida la comunicación con sus parejas.

Trato: En este caso, la dimensión es el resultado de 12 ítems. El análisis de ésta arroja la misma tendencia general expuesta anteriormente. Casi todos los enunciados que se refieren a la dimensión de trato muestran una diferencia significativa entre las dos muestras, siendo en la universitaria aquella en la que se obtienen valores de desacuerdo mayores. El ítem que mantiene una estructura de respuestas más similar es el de «Mi pareja me dice con frecuencia que con mi actitud le estoy provocando para que se enfade». El grado de acuerdo con esta afirmación se encuentra entre el 11,2% (universidad) y el 17,9% (IES). Por el contrario, el conjunto de enunciados en el que se muestran mayores diferencias (grados de acuerdo inferiores al 2%) entre ambos centros hacen referencia al desprecio de un miembro hacia el otro («A veces le digo a mi pareja que no vale nada»; «A veces mi pareja dice que no valgo nada, que no sé hacer nada»; «Mi pareja se burla de mí y me avergüenza cuando estamos con más gente»; «Mi pareja se burla de mí y me avergüenza cuando estamos a solas»).

Ideales y valores: En esta dimensión, con diez ítems, se destaca de forma generalizada una visión de libertad, independencia e igualdad en la pareja, lo cual se materializa en la totalidad de las respuestas, tratándose de un elemento estructural en lo que a esta dimensión se refiere. No obstante, cabe destacar el ítem «*si alguien se pasa conmigo, espero que mi pareja me defienda*», dándose una diferencia del 5% en el grado de acuerdo entre ambas muestras (40% entre los universitarios y 35% en la muestra del IES).

Poder: La dimensión de poder se ha construido a partir de 13 ítems, de los que resulta destacable que para ambas muestras se obtienen resultados similares en los siguientes ítems: «*Mi pareja dice que no puede estar sin mí*», «*Si alguien se pasa conmigo, mi pareja me defiende, aunque no se lo pido*» y «*Necesito estar en constante comunicación con mi pareja, aunque sea por WhatsApp*». Se muestra, por tanto, una situación de dependencia basada en la necesidad del *uno por el otro*, así como la necesidad de una comunicación constante. Los datos señalan también que en estas relaciones se espera ser protegida/o por la pareja. Dicho de otra forma, existe una ‘protección esperada’ en las relaciones de pareja.

8. Análisis de desigualdades entre las categorías de las variables sociodemográficas

Es importante conocer si hay percepciones y actitudes que muestran cierta desigualdad entre las categorías de las variables sociodemográficas. Este análisis permite conocer, por tanto, si piensan igual (para cada uno de los ítems) hombres y mujeres; heterosexuales y otras orientaciones (los pocos casos relativos de otras orientaciones se tradujeron en una agrupación de las mismas); quiénes han tenido pareja y quiénes no; adolescentes y jóvenes; la población nacida en España y la nacida en otros países. Para ello se ha realizado la prueba Z entre cada una de las variables sociodemográficas y cada ítem del cuestionario. El análisis, además, se ha realizado para cada una de las muestras y para el conjunto de las mismas, con el objetivo de extraer las principales diferencias que existen a nivel comparativo y global.

El primer paso, necesario para aplicar esta prueba, ha consistido en recodificar cada una de las variables en variables dicotómicas. Como en el análisis realizado para conocer los *valores extremos*, los ítems del cuestionario se recodificaron en dos categorías de respuesta: de acuerdo o en desacuerdo. Por su parte, las variables de carácter sociodemográfico se dicotomizaron tal y como se expone en el primer párrafo de este apartado.

Los datos y análisis que se presentan en este apartado se limitan a aquellos casos en los que existen diferencias significativas y que, por tanto, requieren especial atención para conocer en qué aspectos existen actitudes diferentes –no necesariamente contrarias– entre los adolescentes y jóvenes asociados a cada una de las categorías de las variables sociodemográficas.

a. Desigualdades en la muestra del instituto de educación secundaria

La Tabla I recoge el resumen de los resultados significativos de la prueba Z para la muestra del IES. Este análisis revela que las variables más significativas a la hora de explicar las diferencias entre las categorías son las variables «*sexo*» y «*haber tenido pareja*». De esta forma, se observa en los chicos una tendencia mayor a aceptar cuestiones relacionadas fundamentalmente con las dimensiones de la confianza y los ideales y valores, así como más concretamente con ítems relacionados con el control en la pareja.

La pregunta P19 merece especial mención, debido a que es un ítem que muestra cómo los hombres no esperan que sus parejas les defiendan, mientras que las mujeres se muestran divididas respecto a este ítem, habiendo tantas que están de acuerdo como las que no lo están. Este es un caso claro que muestra que, para esta variable, hombres y mujeres no piensan igual, aunque no quiere decir que lo

hagan de forma contraria. La desigualdad se encuentra, precisamente, en que la mayoría de los hombres (68,5%) no esperan ser defendidos por su pareja, mientras que hay tantas mujeres que lo esperan como las que no. De acuerdo con el concepto de relaciones de poder en la pareja definido por Connell (2003, 2005), hay una construcción de roles de género que asigna mayor dependencia de las mujeres respecto de los varones, construyendo así una específica relación de poder que se confirma en el análisis.

Respecto a la variable edad, se observa que la población más joven de la muestra manifiesta diferencias significativas respecto a los más mayores en cuanto al ítem referido al control en la pareja: «Si cuando mi pareja me ve en línea en *WbatsApp*, me pregunta con quién hablo, es porque se interesa por mí». En este caso, aunque ambos grupos de edad están mayoritariamente en desacuerdo con el enunciado de la pregunta, la prueba Z revela que existen diferencias estadísticamente significativas. En tanto que más del 90% de los más jóvenes están en desacuerdo (el 9,2% está de acuerdo), tres cuartas partes del alumnado más mayor manifiesta estarlo también.

Por último, aparecen diferencias entre quienes no han tenido y quienes sí han tenido pareja, y estas diferencias se muestran en dos ítems que hacen referencia a aspectos de comunicación en la pareja (ver Tabla I). En ambos ítems se muestra que quienes han tenido o tienen pareja tienen un grado de acuerdo significativamente mayor que quienes no han tenido. De estos ítems se puede deducir que uno de los elementos que se refuerzan con la experiencia en pareja (ya que en ambos ítems los dos grupos están mayoritariamente de acuerdo con la afirmación), es la importancia de la comunicación.

Tabla I. Resultados del análisis de desigualdades para la muestra del IES

VARIABLE	ÍTEMS	RESULTADO
Sexo	P8. «Si un miembro de la pareja se preocupa constantemente por saber que está haciendo el otro, es una muestra de afecto e interés».	Mayor grado de acuerdo entre los hombres. (40% frente al 22%)
	P18. «No tengo problemas en darle las contraseñas de mis redes sociales a mi pareja, si así se siente más tranquilo/a y confía más en mí».	Mayor grado de desacuerdo entre las mujeres. (82% 65%)
	P19. «Si alguien se pasa conmigo, espero que mi pareja me defienda».	Mayor grado de desacuerdo entre los hombres. (69% 50%)
	P30. «No tengo problemas en enseñar mis conversaciones de WhatsApp y redes sociales a mi pareja, si así se siente más tranquilo/a».	Mayor grado de acuerdo entre los hombres. (45% 23%)
Edad	P5. «Cuando me ve en línea en WhatsApp, me pregunta con quién hablo, es porque se interesa por mí».	A menor edad, mayor desacuerdo. (91% 76%)
Haber tenido pareja	P44. «Una buena relación de pareja se basa en la comunicación».	Mayor grado de acuerdo entre quienes han tenido pareja. (93% 73%)
	P47. «Nuestra relación se basa en la comunicación».	Mayor grado de acuerdo entre quienes han tenido pareja. (86% 53%)

Fuente: elaboración propia.

b. Desigualdades en la muestra universitaria

Los resultados de la prueba Z para la muestra universitaria para cada una de las variables sociodemográficas, pone de manifiesto que solo el sexo se muestra como variable generadora de respuestas significativamente distintas entre hombres y mujeres. La mitad de los seis ítems que revelan considerarse de forma distinta según si se es hombre o mujer (Tabla II), coinciden con los resultados obtenidos en la muestra del instituto (P18, P30 y P48), siendo las mujeres universitarias las que están más en desacuerdo con estos ítems, los cuales hacen referencia a la ausencia de privacidad y a la cuestión del control en la relación de pareja.

Respecto a los otros tres ítems, los resultados de la prueba Z indican que el 16% de los hombres considera que *acaba haciendo lo que su pareja quiere cuando tienen planes distintos*, siendo un 10% en el caso de las mujeres. Ésta es la variable con mayor proximidad entre sexos, mientras en las otras dos se obtienen diferencias de entre el 14% y el 25%. En el primer caso, un 14% más de hombres que de mujeres manifiestan *necesitar estar en constante comunicación con su pareja*. En el segundo, un 25% más de hombres dice *renunciar a hacer cosas que le apetecen para evitar conflictos*.

Tabla II. Resultados del análisis de desigualdades para la muestra universitaria

VARIABLE	ÍTEM	MAYOR GRADO DE DESACUERDO... (MUJERES/HOMBRES) ¹
Sexo	P2. «Cuando no nos apetece el mismo plan a mi pareja y a mí, acabamos haciendo lo que mi pareja quiere».	M. (90% 84%)
	P3. «Renuncio a hacer cosas que me apetecen para no tener conflictos con mi pareja».	M. (95% 70%)
	P12. «Necesito estar en constante comunicación con mi pareja, aunque sea por WhatsApp».	M. (80% 66%)
	P18. «No tengo problema en darle las contraseñas de mis redes sociales a mi pareja, si así se siente más tranquilo/a y confía más en mí».	M. (96% 86%)
	P30. «No tengo problema en enseñar mis conversaciones de WhatsApp y redes sociales a mi pareja, si así se siente más tranquila/o y confía más en mí».	M. (85% 61%)
	P48. «Cuando un miembro de la pareja corrige duramente al otro, lo hace para ayudarlo a mejorar».	M. (88% 59%)

1 M: mujeres; H: hombres

Fuente: elaboración propia.

c. Desigualdades comparadas entre muestras

La prueba Z para la comparación de las posibles desigualdades entre las muestras de instituto y la universitaria revela la existencia de 20 ítems en los que el alumnado difiere significativamente en su manifestación del grado de acuerdo o desacuerdo. Los ítems donde se muestra mayores diferencias entre muestras se corresponden con las dimensiones de ideales y valores («*Si un miembro de la pareja se preocupa constantemente por saber qué está haciendo el otro, es una muestra de afecto e interés*»), «*Mis opiniones son tan importantes como las de mi pareja*»), confianza («*No tengo problema en darle las contraseñas de mis redes sociales a mi pareja, si así se siente más tranquilo/a y confía más en mí*»), trato («*Mi pareja me dice que sería capaz de “cualquier cosa” si le dejara*») y poder («*Si alguien se pasa conmigo, mi pareja me defiende, aunque no se lo pida*»). En la Tabla III pueden consultarse los resultados de la prueba Z y la distribución de cada una de las variables.

En 18 de los 20 casos en los que la prueba Z revela la existencia de diferencias significativas, el alumnado del instituto muestra un grado de acuerdo significativamente superior en comparación con el alumnado universitario. Los dos casos en los que esto ocurre a la inversa hacen referencia a la igualdad («*Mis opiniones son tan importantes como las de mi pareja*») y la comunicación en la pareja («*Nuestra relación se basa en la comunicación. Nos escuchamos*»). En cada una de estas variables, la población universitaria se manifiesta de acuerdo en más de un 10% respecto a la del instituto. En la medida en la que la edad, la experiencia y la formación son mayores, están algo más equilibradas las relaciones de poder en la pareja.

Tabla III. Variables con mayores diferencias significativas entre muestras

ÍTEMS	MAYOR GRADO DE ACUERDO EN... (INSTITUTO/UNIVERSIDAD) ¹	Z
P18. «No tengo problema en darle las contraseñas de mis redes sociales a mi pareja, si así se siente más tranquilo/a y confía más en mí».	I. (25% 7%)	4,260
P8. «Si un miembro de la pareja se preocupa constantemente por saber qué está haciendo el otro, es una muestra de afecto e interés».	I. (29% 10%)	4,152
P14. «Si alguien se pasa conmigo, mi pareja me defiende aunque no se lo pida».	I. (82% 63%)	3,921
P26. «Mi pareja me dice que sería capaz de “cualquier cosa” si le dejara».	I. (25% 8%)	3,599
P27. «Mis opiniones son tan importantes como las de mi pareja».	U. (80% 94%)	3,510

1 I: instituto; U: universidad

Fuente: elaboración propia.

9. Conclusiones y líneas de actuación

Dado que el objetivo del estudio es diagnosticar cómo se expresan las relaciones de poder en las parejas en centros educativos con presencia de población juvenil de entre 14 y 20 años a partir de las inquietudes de un instituto de educación secundaria, la atención de este trabajo se ha dirigido principalmente a la búsqueda de aquellos ítems que muestran diferencias estadísticamente relevantes entre las categorías de las variables sociodemográficas, esto es, sexo y edad. Sin embargo, es necesario señalar que el hecho de que existan diferencias significativas entre las categorías –es decir, que cada submuestra responda de forma distinta–, no equivale a pensar de forma contraria. Más bien, equivale a decir que las personas que se asocian a cada una de las categorías distribuyen sus respuestas de forma diferente, aunque la mayoría de ellas, en ambas categorías, apunte en el mismo sentido sus respuestas.

Los análisis de las diferentes respuestas mostrados en esta contribución permiten vislumbrar algunas conclusiones referidas a la importancia del sexo de cada persona y de la experiencia de relaciones de pareja como variables diferenciadoras de las percepciones y actitudes de la población joven respecto al poder en las mismas. La importancia de la experiencia se manifiesta a través de la edad y el haber tenido o no pareja, pero también por el hecho de pertenecer a la muestra del instituto de educación secundaria o de la universidad, por lo que cabe pensar que pueda haber otras variables implicadas en ella, como podrían ser la formación y una mayor conciencia de la otredad, más allá de los grupos de pertenencia y referencia. Esta mayor conciencia podría estar vinculada al papel de la Universidad en el proceso vital de formación de los individuos.

Los datos analizados a partir de los centros revelan que, en la muestra del instituto, las dimensiones en las que aparece una expresión de *actitud diferente* a partir de las respuestas obtenidas son, por orden, las de ideales y valores, confianza, poder y hábitos y costumbres. Esta información, así como el orden (generado a partir del número de variables en los que la prueba Z revela la existencia de diferencias significativas entre sus categorías), permite observar que estos son los elementos que se encuentran en tensión entre el alumnado del IES. Esta tensión, como se ha mostrado, aparece respecto a las variables sexo, edad y haber tenido o no pareja.

Sin embargo, si se presta atención a este mismo aspecto respecto a la muestra universitaria, se aprecia que las dimensiones que se vinculan con dicha tensión son, por orden, el poder, la confianza y los hábitos

y costumbres en las relaciones. A partir de estos resultados puede apreciarse también un cambio en el proceso de socialización del alumnado, ya que se ve como en la población más joven, concretamente la del instituto, el foco está puesto en la idealización de aquello que se espera debe ser una relación de pareja. Mientras, en la población universitaria comienzan a ser más destacables las tensiones por cuestiones más profundas, como son los roles de poder y la comunicación. Comparativamente, las dimensiones que muestran diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras son principal y precisamente, la de poder y la de ideales y valores, lo cual reafirma lo expuesto.

Prestando atención al sexo, ya que es la variable más diferenciadora y común de opiniones según la prueba Z, pueden extraerse algunas conclusiones acerca de los perfiles y roles de hombres y mujeres en las relaciones de pareja. A partir de los datos analizados se observa que las desigualdades se reducen con la edad de las personas entrevistadas, aunque hombres y mujeres mantienen, e incluso acentúan sus elementos diferenciadores. Esto se evidencia al observar que en la población universitaria se encuentra la permanencia de diferencias significativas entre las percepciones y actitudes de hombres y mujeres, aunque en general, como se ha señalado, ambos sexos apuntan sus respuestas hacia un mismo horizonte de acuerdo o de desacuerdo.

No obstante, a partir del análisis de las respuestas de cada uno de los ítems, se aprecia que las chicas dan más importancia a la privacidad mientras que los chicos se la dan a la confianza. Cuando existen diferencias significativas, ellos dicen ofrecer aspectos privados o relacionados con terceras personas a sus parejas si con ello se consigue que la relación funcione. Sin embargo, las respuestas en algunos ítems, en ambos sexos, apuntan a una reproducción de los roles tradicionales. En el caso del ítem «*Cuando un miembro de la pareja corrige duramente al otro, lo hace para ayudarlo a mejorar*», los hombres duplican el grado de acuerdo con el enunciado respecto a las mujeres, en ambas muestras. En el mismo sentido que los estudios de Rubio (2015), las relaciones de pareja entre la población más joven pueden ser, en algunos aspectos, menos democráticas y libres de lo que cabría de esperar en sociedades aparentemente más abiertas y democráticas.

También se observa, en la muestra universitaria, que el 34% de los hombres está de acuerdo con la afirmación «*Necesito estar en constante comunicación con mi pareja, aunque sea por WhatsApp*» (el 20% de ellas también lo está). Por otro lado, y en el caso de los institutos particularmente, las mujeres duplican el grado de acuerdo respecto a los hombres en el ítem «*Si alguien se pasa conmigo, espero que mi pareja me defienda*». Ello refuerza la permanencia de roles de género y relaciones de poder tradicionales en la pareja. Como ya han confirmado distintos estudios el uso de los *smartphones* y de las redes sociales e Internet puede convertirse en una nueva forma de control con cierto poder totalizador al tener una presencia permanente (Bringué y Sádaba, 2009; Velázquez, 2011; Jiménez-Albiar *et al.*, 2012).

De forma menos significativa, la relación entre sexo y orientación sexual permite también alguna observación. De esta forma, los adolescentes y jóvenes varones de menor edad, heterosexuales y que no han tenido pareja, constituyen el grupo donde, con mayor probabilidad, pueden encontrarse valores y comportamientos más sexistas y menos igualitarios. Por otro lado, las jóvenes más mayores que manifiestan otra orientación sexual y que han tenido varias parejas a lo largo de su vida, constituyen el grupo donde, con mayor probabilidad, se pueden encontrar valores y comportamientos menos sexistas y más igualitarios.

Por otra parte, el análisis de los datos plantea un posible enmascaramiento de las relaciones de poder, debido, probablemente, a una concepción romántica de la pareja (Illouz, 2009, 2012), en la que las cuestiones relacionadas con la confianza y el poder son las que muestran diferencias más significativas entre

chicos y chicas. La comunicación se expresa como uno de los elementos más relevantes en el día a día de las relaciones para quienes han tenido alguna vez pareja. Es destacable el hecho de que para quienes no han tenido relaciones, esta valoración es contraria, lo cual conduce a preguntarnos qué se entiende por comunicación, siendo este interrogante una de las limitaciones en este tipo de investigaciones y que se pretende subsanar en futuras etapas de investigación en relación al proyecto de colaboración con los centros de educación secundaria. Para ello, se planteará la aplicación de metodologías mixtas que permitan un mayor grado de comprensión de los resultados obtenidos.

En resumen, esta contribución recoge información detallada acerca del proceso de investigación y el posterior ajuste para su aplicación en diferentes centros. El diseño, la metodología y el planteamiento global de la investigación están orientados a maximizar las herramientas eficientes para una reflexión crítica en el ámbito educativo, posibilitando espacios a la juventud para la acción y la transformación social. Esta cooperación entre dos centros públicos de educación (un Instituto de Educación Secundaria y la Universidad), está produciendo un conocimiento comprensivo y profundo acerca de cómo viven las alumnas y alumnos las relaciones de pareja, así como cuáles son las narrativas, tensiones, fronteras y marcas de desigualdad que se generan ante la exposición de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Los resultados han cristalizado principalmente en dos efectos. Por un lado, han contribuido a configurar un marco de conocimiento sobre la realidad social del alumnado encuestado en el IES y en la Universidad de Alicante, dada la disposición de datos empíricos cruzados por variables de interés, como son el sexo, la edad, la orientación sexual, el país de nacimiento y el hecho manifestado de haber estado en algún momento en pareja o no. Por otro lado, y coincidiendo con el interés del equipo de investigación del Observatorio Sociológico de la Educación (OBSEOEDU), se prioriza la aplicación científica, política y social del trabajo realizado. Este ha dado lugar a la producción de materiales para desarrollar futuros talleres con el alumnado, con la colaboración y orientación del grupo de investigación, mediante la aplicación de técnicas cualitativas, permitiendo profundizar en relaciones concretas. Dichas técnicas cuentan con los inputs obtenidos en la fase de diagnóstico, y con la implicación del personal de los centros, hecho relevante dada su relación cercana con el alumnado.

Los impactos potenciales se circunscriben dentro del territorio local, pero podrían tener efectos a un nivel nacional e internacional dado que, tanto desde la perspectiva europea como global, existe la necesidad de avanzar en el conocimiento científico sobre la forma en que se construyen las identidades en la población joven y sus efectos en las relaciones personales e intersubjetivas. Se considera que los resultados de la investigación en cuestión de género y poder pueden ayudar a comprender procesos similares en otros contextos.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2003). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001). *El normal caos del amor: Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, Walter (1973). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus
- Blanco, María Ángeles (2014): "Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes". *Revista Comunicación y Medios*, (30), 124-141. DOI: 10.5354/0719-1529.2015.32375.

- Bourdieu, Pierre (2005): "La dominación masculina revisitada". *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 67, 9-22.
- Bringué, Xavier y Sádaba, Charo (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Pamplona: Organización Universitaria Interamericana y Telefónica.
- Busquet, Jordi y Uribe, Ana Cinthya (2011). El uso de las TIC y la Brecha Digital entre adultos y adolescentes. Primer avance de resultados. Comunicación presentada durante el Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital (en línea). <https://bit.ly/2CobpnB>, consultado el 28 de abril de 2018.
- Castells, Manuel y Subirats, Marina (2007). *Mujeres y hombres: ¿Un amor imposible?* Madrid: Alianza.
- Collins, Randall (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos.
- Connell, Raewyn (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Connell, Raewyn (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press
- Connell, Raewyn (2003). *Masculinidades*. México: UNAM.
- Connell, Raewyn (2015). *Gender: in World Perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Cruz Cantero, Pepa y Cobo Bedía, Rosa (1991). *Las mujeres españolas: Lo privado y lo público*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De la Peña, Eva María; Ramos, Esther; Luzón, José María y Recio, Patricio (2011). *Sexismo y violencia de género en la juventud andaluza. Resultados y recomendaciones*. Madrid: Instituto Andaluz de la Mujer - Junta de Andalucía.
- Díaz-Granados, Fernando Iriarte (2007): "Los niños y las familias frente a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)". *Psicología desde el Caribe*, (20), 208-224.
- Giddens, Anthony (2004). *La transformación de la intimidad: Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Illouz, Eva (2007). *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Illouz, Eva (2009). *El consumo de la utopía romántica: El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Illouz, Eva (2012). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires: Katz.
- Illouz, Eva (2014). *Erotismo de autoayuda: "Cincuenta sombras de Grey" y el nuevo orden romántico*. Buenos Aires: Katz.
- Innerarity, Daniel (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa.
- Jiménez-Albiar, María Isabel; Piqueras, José Antonio; Mateu-Martínez, Ornela; Carballo, José Luis; Orgilés, Mireia y Espada, José Pedro (2012): "Diferencias de sexo, característica de personalidad y afrontamiento en el uso de Internet, el móvil y los videojuegos en la adolescencia". *Salud y drogas*, 12 (1), 61-82.
- Kaufmann, Jean-Claude (2015). *Identidades. Una bomba de relojería*. Barcelona: Ariel.
- Leonard Mitchell, Erika (2012). *Cincuenta sombras de Grey*. Barcelona: Grijalbo.

- Muñiz, María; Cuesta, Pepa; Monreal-Gimeno, Carmen y Povedano, Amapola (2015): “Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: el rol de la soledad y del género”. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 85-97. DOI: <https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3898>.
- Rodríguez, María Sol y Vázquez-Portomeñe, Fernando (2015). *Estudio empírico sobre la violencia de género*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Rubio Castillo, Ana Miguel (2015): “Recensión: Percepción de la violencia de género por la adolescencia y juventud. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2015). España Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad”. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (2), 100-105.
- Sobczyk, Rita Aleksandra (2015). *Diversidad religiosa en el contexto migratorio andaluz: identidad, fronteras sociales y religión “vívida”*. Granada: Universidad de Granada.
- Turkle, Sherry (2017). *En defensa de la conversación*. Barcelona: Ático de los libros.
- Velázquez, Luz María (2011). Sexting, Sexcasting, Sextorsión, Grooming y Cyberbullying. El lado oscuro de las TIC. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Nuevo León, México (en línea). <https://bit.ly/2JhsuE4>, consultado el 28 de abril de 2018.
- Venegas, Mar (2011): “Un modelo sociológico para investigar las relaciones afectivosexuales”. *Revista Mexicana de Sociología*, 73 (4), 559-589. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2011.4.28823>.
- Venegas, Mar (2018): “El romance adolescente. Un análisis sociológico de la política afectivosexual en la adolescencia”. *Papers: revista de sociología*, 103 (2), 255-279. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2213>.

Notas biográficas

María Jiménez-Delgado es Doctora en Sociología, Profesora y Directora del Departamento de Sociología I e investigadora del Instituto de Investigación de Estudios de Género de la Universidad de Alicante. Recibió el Accésit del XXIII Premio Victoria Kent por la investigación feminista de la Universidad de Málaga (2013) por su trabajo *‘Yo soy yo’*. *Las estudiantes de origen marroquí hablan de sí mismas*.

Es directora del Observatorio Sociológico de la Educación de la Universidad de Alicante (OBSEOEDU), e Investigadora Principal (IP) en los Proyectos I+D+i «Éxito escolar, igualdad e inserción socio-laboral de las mujeres jóvenes de origen magrebí» (2013-2015) e «Identidades de la juventud musulmana: género, educación y ciudadanía» 2017-2019). Sus líneas de trabajo se centran en el género, la igualdad, la inmigración, la multiculturalidad y la educación.

Pablo de-Gracia-Soriano es Graduado en Sociología por la Universidad de Alicante con Premio Extraordinario al Expediente Académico. Realizó el Máster en Dinámicas de Cambio en Sociedades Modernas y Avanzadas en la Universidad Pública de Navarra. Actualmente es Profesor Colaborador Honorífico de la Universidad de Alicante y Doctorando en el Programa de Doctorado de Antropología y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, donde es Becario FPU del Ministerio de Educación y también imparte docencia. Además, está vinculado al Observatorio Sociológico de la Educación, al Theory Group y a la Comisión de la Biblioteca del Departamento de Sociología I de la Universidad de Alicante. Su área

de investigación principal es la Sociología del Tiempo, aunque ha participado en proyectos relacionados con género, ciudadanía, educación, cooperación, identidades y migraciones. Identificación ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4809-4742>.

Diana Jareño-Ruiz es Licenciada (Premio Extraordinario al Expediente Académica) y Doctora en Sociología (Doctorado con Mención Internacional y Premio Extraordinario) por la Universidad de Alicante. En esta Universidad es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Sociología I, impartiendo docencia en las distintas áreas de las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y de Derecho. Actualmente, es miembro del Observatorio Sociológico de la Educación (OBSEOEDU) y participa como investigadora en sendos proyectos de I+D+i de ámbito europeo, nacional y autonómico. Su colaboración en grupos de investigación, sus contribuciones a congresos y sus diferentes publicaciones, se enmarcan dentro de las áreas de familia, población, migraciones, género y educación. Identificación ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9482-8017>.

Mariano Agustín González-Chouciño es Graduado en Sociología por la Universidad de Alicante (Premio de la Cátedra de Responsabilidad Social de la UA por su Trabajo de Fin de Grado). Realizó el Máster en Desarrollo Local e Innovación Territorial cursado en esta Universidad. Actualmente es Doctorando en el Programa de Doctorado en Empresa, Economía y Sociedad de la Universidad de Alicante y Becario de Prácticas Profesionales en el Instituto Valenciano de la Juventud. Además, es miembro del Observatorio Sociológico de la Educación (OBSEOEDU), en el que ha colaborado con contribuciones relacionadas con género, educación y TIC.

Discursos de las becarias y los becarios en torno al nuevo sistema de becas y ayudas al estudio en la Universidad

Grant-holder's Discourses in Relation to the New University Financial Aid System

Delia Langa Rosado¹

Resumen

A partir de 2013 se ha experimentado en España un giro en el sistema de becas universitarias que las ha hecho más competitivas y sujetas al rendimiento académico. Nos hemos acercado a esta temática a través de las experiencias de los propios estudiantes con beca y para ello hemos analizado los discursos producidos por medio de 31 entrevistas abiertas. En este texto nos centraremos en las opiniones y representaciones de los sujetos entrevistados sobre estas transformaciones e intentaremos descifrar el concepto de equidad que manejan. A pesar de los mayores esfuerzos, académicos y económicos, que implica la apuesta universitaria en el actual contexto, sus pareceres sobre la reforma de las becas se muestran escasamente críticos, o bastante ambivalentes. Intentaremos ofrecer alguna interpretación sobre esto en clave de debilitamiento de la concepción de la educación como derecho ciudadano.

Palabras clave

Estudiantes universitarios, desigualdad, clases sociales, becas, política universitaria.

Abstract

After 2013 the financial aid university system has moved to a more competitive one and has made grants more dependent on educational achievement. We have approached to this issue through grant-holders' experiences by means of 31 in depth interviews discourses. In this paper we have focused our attention in student's opinions and representations about the reforms. We will try to approach to the sense of equity for them. In spite of the harder academic and financial efforts that involve their university bet in present, student's opinions about grant reform seem not much critical, or very ambivalent. We will try to offer some interpretation of it as a process of weakening of education understood as a civic right.

Keywords

University students, inequality, social class, grants, university politics.

Recibido: 11-10-2018

Aceptado: 20-01-2019

¹ Delia Langa Rosado, Universidad de Jaén; dlanga@ujaen.es.

1. El nuevo contexto institucional para el estudiantado universitario: renovadas y desiguales exigencias

Si los niveles educativos preuniversitarios han experimentado en la última década importantes cambios legislativos que han reorganizado el sistema y sus modos de transitar por él, en la Universidad, sin haberse concretado en una nueva ley reguladora, también han tenido lugar una serie de transformaciones de cuyo alcance, así como de la interrelación de las distintas medidas, quizá no seamos tan conscientes. Estas modificaciones sin embargo han configurado un nuevo contexto de acceso y permanencia para los estudiantes, y veremos, han dado lugar a un conjunto de nuevas exigencias que afectan especialmente al alumnado procedente de los sectores sociales populares.

Aunque en este artículo me centraré en el tema de las becas, la reforma de éstas a partir de 2013 no puede dejar de verse en conexión con otros dos importantes procesos. El primero es la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, que culmina en 2010. La llamada reforma de Bolonia hace desaparecer las diplomaturas, alarga a cuatro los años como mínimo la duración de las titulaciones, en las que se introducen exigencias (mayor presencialidad, acreditación del nivel de idiomas, obligatoriedad de los TFG) que de un modo especial expresan como nuevos obstáculos los estudiantes de clases populares (Langa Rosado, 2018). Los grados, no obstante, lejos de aumentar así su valor, se convierten en camino casi obligado a continuar con algún tipo de formación de postgrado: los cotizados másters, cuyos créditos además pasan a tener unos precios bastante más elevados, lo que también es una importante novedad de Bolonia (Sacristán, 2014).

El segundo proceso al que me refiero tiene que ver con la subida de las tasas universitarias, que si bien se venía dando gradualmente desde unos años antes, llevará con la aplicación del Real Decreto ley 14/2012 a un espectacular crecimiento del ingreso de las universidades del 37,5%, aunque con importantes variaciones regionales (Sacristán, 2017). Además, este decreto, que se orienta a incrementar la parte privada de la financiación de los estudios, la que cubren las familias, introduce otra característica muy peculiar de nuestro sistema universitario (Sacristán, 2014), y es la de que los precios varían según el resultado, pues se empiezan a incrementar progresivamente a partir de la segunda matrícula.

En este contexto, de carreras más largas y costosas, y lejos de lo que en un principio cabría esperar, desde 2013 se vienen sucediendo distintos decretos y medidas que han dado un giro radical al sistema de becas haciendo de éste que quede muy mermada su función social y se priorice la eficiencia en el gasto. El sistema hace depender en mayor medida la obtención de las ayudas así como la cantidad de éstas de los logros académicos, por lo que pasa a ser de carácter competitivo (Río-Ruiz *et al.*, 2015). Recordemos los principales cambios: se aumenta el requisito académico² para obtener la matrícula gratuita exigiendo más del aprobado en secundaria, que es lo que se requiere al resto de estudiantes para entrar en la Universidad; se endurecen las exigencias académicas para acceder y mantener la beca universitaria, aún más si se opta a ayudas ligadas a renta y residencia y no sólo a la exención de matrícula; se incluye como novedad la necesidad de devolver el importe de la beca si no se supera el 50% de los créditos matriculados; se introducen además condiciones variables en el componente compensatorio que dependerán de los resultados del solicitante y de los demás solicitantes así como del presupuesto anualmente destinado; lo que como consecuencia retrasa la adjudicación definitiva de las becas. El proceso de asignación de las

2 Para este curso se ha eliminado este requisito y sólo se exige el 5 para aquellos alumnos de nuevo ingreso que aspiren a beca de matrícula. Para obtener el resto de cuantías se sigue pidiendo el 6,5.

ayudas, además, y esta es otra novedad del nuevo «eficiente» modelo, al priorizar que el gasto público quede restringido a lo inicialmente presupuestado (lo que todos estos años no ha hecho sino decrecer) se hace no sólo competitivo, sino en cualquier caso más complejo e incierto para el becario. Asistimos, pues, a un giro «eficientista» que margina la finalidad igualadora de oportunidades que se espera de un sistema de becas, por lo que éste se desvirtúa inequitativamente al aumentar las exigencias para estar en la universidad precisamente a los que más dificultades tienen para acceder y permanecer en ella. No olvidemos, por otra parte, que las nuevas reglas ocasionan una disminución de la cuantía de las becas un 20%, aún mayor, de un 49,5%, para los perceptores de menor capacidad económica, los de umbral 1 de renta, resultante de haberse incrementado el número de becarios, a resultados de la crisis, disminuyendo a la vez en un 11,1% el importe del presupuesto destinado a becas (Hernández Armenteros y Pérez García, 2017).

En este marco, de sucesivas reformas orientadas a hacer depender más del logro (tanto en las becas como en las tasas) y la renta (pues los estudios se alargan y sus precios suben mucho, mientras menguan las becas) la realización de estudios universitarios, he pretendido acercarme con la investigación que ahora presentaré al punto de vista del estudiante supuestamente más afectado, el de origen social bajo o medio-bajo. Con ella se ha intentado reconstruir a través de la narración de las experiencias de este tipo de universitarios los sentidos que les confieren a las becas en el marco de sus apuestas educativas. Este abordaje se ubica así en lo que se ha dado en llamar la dimensión social de la educación superior, que, con todas estas modificaciones institucionales, acaecidas además en una situación de profunda crisis económica, cobra actualmente especial prioridad (Berlangua *et al.*, 2018).

2. Objetivos y metodología

Esta aportación se basa, en efecto, en los resultados de una investigación realizada en el marco del proyecto «Los estudiantes de clases populares en la Universidad de Jaén frente a la universidad de la crisis»³. Se trata de un trabajo apoyado en entrevistas que han tenido lugar en el curso 2015-16 entre estudiantes de clases populares de la UJA. En las clases populares se han incluido tanto a los obreros de distintos sectores como a los autónomos manuales. Todos ellos tienen más bajas tasas de escolarización post-obligatoria que las clases medias no manuales con capital educativo y que las clases altas (Martínez, J. S. y Fernández- Mellizo, M., 2016). En concreto la muestra la han compuesto: 14 estudiantes de clase obrera rural, 5 estudiantes de clase obrera de Jaén capital, 8 hijos de autónomos manuales, de pueblos de Jaén, y cuatro estudiantes de clase media que hemos utilizado como casos de contraste. Todos los estudiantes de clases populares han sido becarios, 15 de ellos sin interrupción y 12 intermitentemente⁴. En todos los casos se trataba de jóvenes, chicos y chicas en similar proporción (16 universitarias y 15 universitarios), representativos de la oferta de estudios de la UJA (10 estudiantes de algún grado de Ciencias Sociales, 8 de Humanidades o Educación, 7 de alguna Ingeniería, 4 de Ciencias, y 2 de Ciencias de la Salud). Con las variables sexo y tipo de estudio lo que he buscado es una distribución de la muestra en que no quedara sobrerrepresentado ningún tipo de estudiante; además, me he valido de estos datos para poner en contexto las citas discursivas que obviamente aparecen anonimizadas. No obstante, la categoría central en el diseño muestral ha sido, como cabría esperar, la posición de clase, por lo que se ha buscado la saturación de los discursos enfatizando especialmente esta dimensión.

3 El trabajo se sitúa en el marco del proyecto UJA2014/06/33 subvencionado por la Universidad de Jaén y la fundación Caja Rural de Jaén (RFC/Acción6_2014).

4 Con becarios intermitentes quiero expresar que en alguno de los años de carrera se ha perdido la condición de becario, habiendo podido recuperar la beca algunos entrevistados y habiéndolo todos al menos estado intentando.

En cuanto al contenido de las entrevistas, se pretendía el acercamiento a las experiencias de estos jóvenes tanto en su vertiente más académica (por qué estudian en la universidad, trabajo académico, preocupación por las notas, organización del tiempo, el precio de las matrículas, previsión de finalización de estudios, y planes de futuro), como social o relativa a las condiciones de vida (de qué viven, dónde viven, si trabajan o no y por qué, el sentido que les dan a las becas, dependencia de los padres).

El tema de las becas no es el que más ha centrado los discursos de los estudiantes. En algunos casos fue así, pero querría dejar constancia de que no ha sido ésta la tónica general de las entrevistas. Además, insisto en que con la entrevista lo que se pretendía era acercarse a los marcos de sentido desde los que los propios estudiantes habían conformado sus decisiones y hecho razonables sus prácticas y experiencias en la universidad. Por tanto, la entrevista no se estructuró muy directamente en torno al tema de las becas, sino que más bien se fue dejando a los entrevistados que dieran forma a su discurso, a partir de una alusión general a los modos de financiación de sus carreras con los gastos que conllevan. De hecho el carácter más abierto de las entrevistas muestra su lado más fecundo cuando los decires se despliegan sobre cuestiones pragmáticas (Alonso, 1994) o sea, cuando hablan de sus praxis en este caso como estudiantes universitarios. He avanzado alguno de los resultados de este análisis, sobre el sentido de las becas en la realización de estudios universitarios y las constricciones de las reglas del nuevo sistema (Langa Rosado, op. cit.), aunque no será esto lo que nucleará el contenido de este artículo.

Lógicamente los profundos cambios acontecidos desde el 2013 están también presentes, aunque aquí he de reconocer que he sido más directiva al preguntar a los universitarios su opinión sobre estas reformas, lo que nos revela, más adelante veremos, que no se es siempre muy consciente de ellas, y aún menos en la clave crítica que cabría esperar. Intentaré analizar lo sintomático de este rasgo discursivo. Este es, no obstante, el nivel en el que me centraré en este artículo; me moveré principalmente en el plano de las representaciones ideológicas sobre las becas y ayudas a los estudios: qué piensan sobre las nuevas condiciones (hasta qué punto son conscientes de los cambios, qué sentido les ven, cómo los valoran). Esto lo intentaré conectar con el sentido de la equidad educativa que manejan los estudiantes. Como sostiene Martínez García (2017), el contenido de lo que se entiende por equidad, de a qué grupos o categorías hay que beneficiar en el reparto de la tarta educativa y de qué manera, no es una cuestión universal sino que depende de opciones en última instancia éticas. Intentaré identificar cuál es el sentido de la equidad en los estudios universitarios que expresan nuestros entrevistados, así como el papel que entienden cumplen los sistemas de becas y ayudas al estudio. Pasemos, pues, a los resultados.

3. Comprensivos con las razones de las reformas

Acabamos de ver que las que transformaciones acaecidas a partir de 2013 han reforzado la condicionalidad de los criterios académicos, en clave además competitiva. Tengamos en cuenta que el perfil de los estudiantes de clases populares se caracteriza, entre otras cosas, porque viven sus apuestas educativas con una mayor dependencia del logro, dado que tienen menos naturalizada la opción universitaria (Reay, David y Ball, 2005; Langa y David, 2006). Es obvio que las nuevas exigencias se viven en forma de renovadas presiones y contradicciones (Río-Ruiz *et al.*, 2014, 2015; Langa Rosado, 2018). No obstante, y curiosamente, muchos de nuestros informantes becarios, lejos de valorar estas reformas críticamente, tienden a intentar comprender las razones que justificarían las mayores exigencias. En la mayoría de los casos hacen todo un ejercicio de justificación de las causas que hay detrás de unos cambios que parecen haber asumido más bien contemplativamente. El siguiente fragmento resulta muy ilustrativo de este

tipo de disposición: se relaciona la mayor dependencia de las ayudas de los resultados con la escasez de presupuestos, lo que justificaría un sistema competitivo pero supuestamente más meritocrático. Nótese, no obstante, cómo en la siguiente cita no se tiene conciencia que la competencia no está basada en las necesidades económicas, sino en los resultados, como si en un ejercicio de idealización se quisiera atribuir a la reforma un giro de mayor justicia social.

«En el segundo de carrera sí es verdad que me soltaron de golpe y porrazo abí toda la cantidad tres mil y pico euros... a partir de tercero sí que me cambió el sistema, es verdad ahora lo digo, cambió, porque al principio te daban mil quinientos euros y entonces había como tres fases. Una fase en la que todo el mundo recibía sus mil quinientos euros en la segunda fase el dinero que había quedado entre los que más lo necesitaban se repartían otros mil quinientos euros y otra tercera fase en la que ya lo que quedaba se repartía un poco también quién más lo necesitaba todavía. Entonces, ese modelo de repartir el dinero así sí que me pareció mucho más correcto que el que me hicieron a mí en segundo porque te implica... que no lo gastes todo, como digo yo que no lo fundas... porque yo conozco de casos de que cogían los tres mil euros y hacían... desde fiestas, coche, motos... despilfarrarlos o sea el dinero de las becas no iba para las becas». (M, varón, Historia).

La escasez presupuestaria en una situación de crisis parece ser un muy recurrente argumento justificador del incremento de exigencias. Estas además se entienden sin fisuras como una apuesta en favor de un sistema más meritocrático. Veamos en este sentido la siguiente argumentación que de nuevo añade a la razón del ahorro presupuestario, la del mayor control de supuestos casos de picaresca.

«Lo de las becas es que es... digamos una lotería. Que costara echar la beca quinientos euros y si después es verdad que te devolvieran los quinientos euros y la beca y si no te costara quinientos euros yo creo que la mitad de la gente no la echaría. Es lo mismo que el paro y lo mismo que pasa con todo, es que es la cultura de... de ir a pillar. De... de los pícaros, de la picaresca». (C, varón, GAP (Gestión y Administración Pública)).

«En algunas cosas sí hombre... lo del seis y medio... tampoco lo veo bien pero bueno yo... la crisis que tenemos... también hay que verlo. Que... que el Estado es un bucha y si no metemos lo que no podemos es estar esperando a sacar, sacar, sacar. Yo eso también lo entiendo. Y lo del seis y medio pues hombre te mete presión pero está también lo de que si las apruebas todas no necesitas nota... yo eso dentro de lo que cabe no lo veo mal». (C, varón, GAP).

Hemos visto bastante más connivencia con el cambio hacia la competencia por resultados incluso entre estudiantes que pronto dejaron de ser becarios por su «fracaso» académico. Este joven sí se queja en cambio de las subidas de los precios de matrícula. De cualquier modo, nos sirve la cita para poner de manifiesto cómo los estudiantes lógicamente viven con claridad la conexión de las nuevas condiciones de las becas con la elevación de los precios y tasas de matrícula, y especialmente su incremento según el resultado.

«¿El tema de las becas? Por una parte veo que están bien porque se merece becas la gente que se esfuerza. Gente que no se esfuerza como yo no merece dinero. Yo pienso eso. Ahora... tener que pagar mil quinientos, dos mil euros de matrícula también lo veo un poco excesivo. Si pusiesen un límite de novecientos, mil euros... novecientos, mil euros, mil... aunque tengas terceras matrículas cuartas matrículas pues lo verían un poco mejor». (A, varón, Ingeniería Mecánica).

Luego hay casos en que la reforma les ha beneficiado, y se muestran muy «agradecidos», lo que nos informa también de la débil adhesión a la concepción de las becas como un derecho para igualar oportunidades, y en cambio su más clara vinculación a los méritos que justificarían las ayudas.

«Como ya estaba emancipado yo si me daban, ya sí que me empezaban a dar mi beca. Y muy bien vamos la beca. Porque el primer año me pagaban solamente la matrícula y el segundo año me pagaron la matrícula y me dieron además setecientos euros. Que yo cuando los vi me quede... vamos, súper agradecido. Porque como cambiaron el tema del decreto de becas y ahora parece ser que también pagan por el tema del expediente pues... yo súper contento». (J, varón, Psicopedagogía).

4. El estereotipo del becario fraudulento y/o que despilfarra

Nos han sorprendido las recurrentes referencias a la existencia de becarios que despilfarran en el uso de las becas o que acceden a ellas fraudulentamente. En buena parte de los casos el énfasis en este tipo de prácticas responde a una presentación de sí mismo como becario honesto y que hace un uso productivo de las ayudas recibidas.

«Pero tampoco unos becorros que dan que... Que eso te da el dinero, vamos que tienes luego para hacerte una casa». (C, mujer, Ciencias Ambientales).

Veamos el caso de J. que primero relata lo que le ocurrió a un amigo que hubo de abandonar los estudios ante las nuevas condiciones

«Mi compañero de piso se tuvo que ir de casa, se vino a vivir con nosotros. Vino en busca de trabajo. Estuvo aquí unos meses. No encontró nada y al final se ha vuelto a Úbeda y el pobre... es que me da mucha rabia porque él estaba estudiando ADE (Administración y Dirección de Empresas) y fue justo ese año, fue... no sé si te acuerdas que cambió... las becas, pero en agosto, o sea en junio, julio o en agosto salió el BOE y ya te cambiaban totalmente las becas que fue cuando empezaron con el sesenta y cinco por ciento para los ingenieros, el ochenta y el noventa... Total que se lo jollaron vivo. Porque le quedaba un examen que era el más chungo y tenía que aprobarlo si quería optar a la beca pero claro ya no le daba la nota media. Entonces de todas formas se hizo abí una vorágine, estalló la patata, no estudió suspendió, se volvió a Úbeda a hacer un grado superior». (J, varón, Ingeniería Mecánica Eléctrica).

Pero luego este mismo estudiante se muestra así de contundente a la hora de justificar la reforma de las becas: un sistema más exigente en cuanto a resultados cribaría tanto a los perezosos, como, y aquí se desliza el argumento de los talentos naturales, a aquellos que no son «aptos para estudiar».

«Cuando yo empecé a estudiar la becas eran... una tontería ¿Sabes? Es que era... estaba muy muy mal. O sea igual de difíciles ahora antes era demasiado fácil. Yo conocía a un muchacho que me... estaba examinándome en junio cuando antes todavía había septiembre. No fue en septiembre perdón. Y no lo había visto en todo el año. Y digo: “Ostia tío ¿Tu dónde estudias?”. Y dice: “Yo electricidad”. Digo: “No te he visto nunca” y dice: “Ya. Es que no he venido”. Y digo “¿Y qué haces aquí?”. Y me dice: “Nada, que para no tener que devolver la beca tengo que presentarme a tres asignaturas”. Me quedo así y digo: “¿Entonces qué has venido al examen...? Y dice: “Sí, sí me presento y me voy”. Y digo: “¿Y cuánto te han dado de beca?”. Y dice: “Seis mil pavos”. Y digo: “¿Y qué has hecho?”. O sea, ya con el cachondeo le dices: “¿Y qué has hecho, no? Y dice: “Pues hincharme a fiestas”. Entonces claro, eso con dieciocho años dices: “Ostia que cabrón no sé qué...”. Ya con la edad lo que dices es: “Tú lo que eres es un hijo de puta” ¿Vale? Entonces sí veo bien que se haya vuelto más estricto, lo veo

bien. Vamos a ver es que a ti te den seis mil euros y que tu sin motivo real no apruebes el cincuenta por ciento de los créditos matriculados es... es pereza. Es que es... seamos realistas, es de no trabajar. Vamos a ver, el cincuenta por ciento para no tener que devolverla. Que si no eres apto para estudiar lo que estás estudiando... Buf... Hay gente que no es apto. Por desgracia es verdad que hay gente que se mete en la carrera que estudia, que estudia... Hay gente que no puede. No tira para delante porque no puede. Es una lástima pero es real, la mayor parte no, o sea en esa carrera no hay ningún tonto... Pero está bien que se hayan encrudecido un poco y que sea difícil para que la gente no ande con tanto mamoneo». (J, varón, Ingeniería Mecánica Eléctrica).

Similar en su expresión ambivalente la valoración de este otro chico, exbecario, pero igualmente escorada hacia una gran interés por ser «comprensivo» con la necesidad de la reforma de las becas y las supuestas virtudes del nuevo sistema.

«Que den becas a gente sin recursos, que no se lo pueda permitir en exceso, estudiar y de verdad quieran estudiar, yo lo veo magnífico. Ahora el cómo se imparten las becas, sobre todo antes que mi madre me contaba que antes la gente se metía a estudiar una carrera y luego no iba porque sólo quería el dinero de la beca, eso sí me parece mal. Porque te estás aprovechando del sistema para luego no estudiar. Ahora los cambios que hicieron a las becas hace poco yo creo que eso se debería ver más porque hay casos que a lo mejor muchos de que hay gente que de verdad que lo necesitaba y que para estudiar dependía exclusivamente de eso y tuvieron que dejar de estudiar o seguir de una manera muy difícil porque no podían. No sé por qué exactamente. A lo mejor le han quedado una o dos. Porque todos podemos tener un mal año. Eso puede pasar y de hecho fue a mi lo que me pasó». (P, varón, Telecomunicaciones).

Al contrario de lo que podíamos haber esperado, han sido más bien excepcionales los discursos críticos y fundamentados en torno a qué sentido tienen los cambios normativos que regulan la consecución y mantenimiento de becas y ayudas. Veamos uno de los más sólidamente argumentados, si bien quizá sea interesante el detalle de que se trata de un estudiante de Magisterio, que por ello exhibe con cierta solvencia el discurso de la equidad. Trae en primer lugar a colación el ejemplo de un compañero que tuvo que devolver el dinero de la beca y por ello ponerse a trabajar, con el resultado de haber tenido que abandonar los estudios.

«Yo creo que genera desigualdad porque si a... todo el mundo puede tener un mal año, o todo el mundo no tiene la misma capacidad... yo estoy de acuerdo en que se exija un mínimo... estoy de acuerdo en que se exija a lo mejor un mínimo porque en verdad el dinero es de todos y tenemos que ser conscientes de que, de que es un bien que tenemos que aprovechar pero también considero que, por ejemplo, que para cobrar una beca te pongan una nota de un siete o de un seis y medio, en los master me parece que es un siete de media tienes que tener para cobrar, y en la carrera de grado un seis y medio; o en el caso de mi compañero que no le salió bien la aventura, o no ha podido seguir porque a lo mejor si a él no le piden el reintegro de la beca, él a lo mejor se hubiera intentado hacer el esfuerzo con el trabajo y demás y seguir en la carrera, si no se matricula de diez se matricula de cuatro, pero lo va sacando poco a poco; lo que ha provocado que encima tiene que devolver el dinero, tiene que pagar a hacienda lo que le debe y como no pague encima a hacienda tiene que pagar los intereses, y encima pues tendrá que ver... tiene que dedicarse a su trabajo, es imposible que aunque quiera seguir pueda seguir, es que cuando tenga que devolver la beca, pagar una matrícula en la universidad y su trabajo, es imposible». (M, varón, Primaria).

Aun así M. reproduce de nuevo el estereotipo del becario fraudulento, en este caso el tan extendido de los «becarios 6.000», aunque lo que propone para ello es un sistema de mayor control de los posibles

casos de fraude. Concluye criticando el descenso en las cantidades percibidas, y se trata además de un discurso muy lúcido y expresivo que concuerda con los datos que realmente muestran esta tendencia, como veíamos al principio.

«Y en los pueblo pequeños yo creo que lo del fraude se ve más todavía, porque tú ves gente que... observas la casa. Observas la casa y observas el campo que tiene. Y luego resulta que las famosas Becas Seis Mil que se dan en los ciclos y bachillerato, que esa gente se lleva esas becas y tú dices: “bueno, ¿y tú vives en una casa de cuatro plantas?” y teniendo parcelas de dos mil quinientos olivos ¿Cómo pueden cobrar una beca seis mil?»

Yo defendiendo las becas, lo que no defendiendo es el control que hay de las becas a lo mejor. Yo pienso que lo que han hecho no ha sido controlar más las becas sino pincharle más al que menos tiene, ahora mismo. Y no controlar a lo mejor quién engaña o quien desfilfarra la beca de verdad. Porque bueno a ti te dan el dinero y tú eres responsable, el Estado ha cumplido por ti, te ha dado tu dinero y tú ahora eres responsable de en qué te lo gastas, eso ya es una cosa aparte. Pero por ejemplo otro compañero que tengo, él tiene un piso, su abuela tiene un piso aquí y en la beca a puesto que la abuela le ha alquilado el piso a no sé... o que... o el piso se lo ha dado al tío, el tío le ha alquilado el piso a él para cobrar la beca. Y él no paga nada de alquiler. Y ha cobrado la beca con la parte de alquiler del piso, y en verdad no paga alquiler. Y todas esas cosas pues a lo mejor no están controladas. O como el que pone que está viviendo en un piso y en verdad está viviendo en su pueblo. Y no está pagando alquiler. Y esas cosas no se revisan, pienso. Entonces lo único que han hecho con subir los requisitos de nota y forzar más la renta para que las becas sean más bajas y demás, porque lo de la parte variable como le he dicho yo creo que es un engaño para quitarnos un poco más de la beca... un poco más no, casi dos mil euros de beca a los que a lo mejor cobrábamos antes más, pues pienso que se han metido con esas cosas y no se han esforzado tanto en buscar el fraude que de verdad hay a lo mejor hay en el sistema de becas. Que es donde se deberían a lo mejor haber centrado. Es mi opinión». (M, varón, Primaria).

Está muy extendido en general, a pesar de estas excepciones de crítica expresa y argumentada, un cierto discurso barnizado de un tono moralizante meritocrático que dificulta la explicitación de los factores estructurales de la desigualdad social que intervienen en lo educativo. No parece en general que se tenga mucha idea sobre la función de las becas en favor de igualar las oportunidades así como de su debilitamiento con los cambios recientes, tal como indica el último informe de la CRUE (2018)⁵. Es como si el discurso productivista se manifestara incluso aún más fuertemente entre estos estudiantes, que no se permiten distanciarse así del “mito meritocrático” (Río-Ruiz, 2014). De ahí la evidente tendencia a reproducir el estereotipo de los becarios que hacen mal uso de las ayudas, y que les sirve no solo para presentarse a sí mismos como «buenos becarios», sino como argumento que tiende a justificar las últimas transformaciones en el sistema.

5. Las becas Erasmus como opción lejana y/o arriesgada

Hasta ahora he estado describiendo una adhesión especialmente expresiva a las propuestas meritocráticas que parecen conferir legitimidad a la reforma: que los becarios respondan más académicamente dado que se trata de dinero público. No obstante, en nuestras entrevistas se ha dado la ocasión de que los estudiantes se expresen sobre otro tipo de becas, en concreto sobre las becas Erasmus. Cuando se han referido a

5 «La igualdad de oportunidades se conjuga mediante la aplicación de políticas que permitan superar la brecha económica que impide asumir libremente las decisiones educativas a los alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas en sus niveles de renta por no poder financiar los gastos directos, indirectos y de oportunidad que implica la prolongación de su desarrollo educativo. En consecuencia, la calificación académica no puede ser una exclusión para acceder y permanecer en los estudios universitarios con requisitos académicos diferentes a los que operan para los alumnos que no solicitan la condición de becario» (p. 38).

ellas los entrevistados se han mostrado en la mayor parte de los casos descreídos, distantes pragmáticamente, como aludiendo a algo que no forma parte de sus opciones. Casi todos ellos entienden que es una oportunidad interesante y recomendable, pero también la mayoría la percibe lejana a sus posibilidades reales, tanto por la escasa cobertura, que obligaría a las familias a hacer aún un mayor esfuerzo financiero, como por el problema añadido del idioma, que es todo un hándicap para muchos de estos chicos. Fijémonos en lo curioso y sobre todo muy revelador de la siguiente cita, en que se apunta a la ausencia de la «beca física», de dinero efectivamente disponible para gastarlo en el extranjero.

«Y sobre todo de amigos más mayores que se habían ido de Erasmus. Había muchos problemas luego a la hora de que te ingresaban los... la beca, de que los pagos, que venían más tarde, y mis padres no me podían costear a lo mejor una vivienda en Alemania todos los meses sin beca, sin beca física, o sea el... el no saber cuándo te va a venir el dinero». (P, varón, Biología).

Muchos descartan las becas Erasmus por motivos económicos, por la dificultad del idioma y/o por el miedo a lo desconocido.

«Probablemente pero yo tengo otros compañeros que lo han hecho y me han dicho que han necesitado ayuda de sus padres y entonces... comprometer un poco más la situación de mi casa como que no era plan la verdad. Entonces nunca llegué a decirle: “quiero irme de Erasmus”. Sabía, también era consciente de cómo estaban las cosas en mi casa». (M, varón, Historia).

«El idioma porque ya era de por sí... salir adelante sin beca y sin nada, no me voy a ir a una Erasmus, aunque supuestamente para la Erasmus te dan becas pero si ya me costaba también alguna asignatura hablando español, si yo me voy fuera a donde sea buf... ya me pierdo por completo. Es más dicen que la Erasmus no, no tiene buena pinta en el sentido de que la gente se va de Erasmus, la mayoría, a, pues a ver mundo y que la carrera va aparcada y, eso hace falta que encima pierda un año entero de la carrera; tendría que echar otro año y...». (E, mujer, Derecho).

«Como te he dicho antes es que soy muy casero. Me da miedo ir por ahí. La verdad es que sí. Soy... ya aparte del tema económico fuera, yo sé que si decido de irme de Erasmus, gracias a dios en mi familia no falta el dinero mis padres me lo van a pagar aparte de las ayudas, las becas y demás pero... no he ido porque no he querido. Porque ya le digo, me da miedo salir fuera. El típico destino a Italia o a Portugal, fíjate Portugal que cerquita está que no... No he ido porque no he querido ir yo». (J, varón, Administración y Dirección de Empresas).

Hay quien además señala problemas importantes de falta de información por descoordinación y mala gestión.

«Sí, ahora tengo una Erasmus el año que viene para Lisboa, lo tengo concedido pero no tengo ni idea de si me voy a poder ir o no porque está tan mal gestionado que bueno...»

(...) Te pierdes, te pierdes muchas cosas, te pierdes muchísimas cosas, y la verdad que es muy... y es, ya te digo, el noventa por ciento de los Erasmus que se han concedido en mi clase se van o se han rechazado ya... de hecho tuve que rechazar uno en la primera convocatoria porque está muy mal gestionado...». (J, varón, Educador Social).

Incluso se aprecia en la consideración de la posibilidad de disfrutar de estas ayudas un claro efecto del sistema competitivo de las becas generales del Ministerio. Irse de Erasmus es aquí valorado como

una opción arriesgada, pues puede bajarte el expediente, con repercusión en la cuantía de la beca que se percibirá.

«A ver. Lo de las Becas Erasmus sinceramente creo que es una farsa. Es una farsa porque yo he estado hablando con profesores y nos dicen: “Mira, a nosotros nos están llegando Erasmus que no tienen ni idea y los tenemos que aprobar porque nos da vergüenza mandarlos a su país con las asignaturas suspensas”. Claro. Yo me voy a un país con un B1 de inglés, que sinceramente creo que no es nada para irte a Polonia. Con un B1 de inglés no vas a saber nada. Entonces si tú intentas irte a otro país y tienes que mantener una media y no sabes relacionarte digamos con las personas de ese país o con el idioma o con las clases esa media va a descender. Y si va a descender la media no vas a tener acceso a beca el año siguiente. O sea que es una forma digamos de encauzar la educación permitiéndote conocer Europa pero es un falso... un falso amigo. En verdad no te está beneficiando para nada». (R, varón, Trabajo Social).

Las becas Erasmus, pues, nos han servido de ocasión para contrastar por un lado las expresiones más moralistas e idealizantes que se despliegan en torno a las becas ordinarias, con, por otro lado, las más alejadas de este sesgo de deseabilidad social, en el caso de las famosas becas de movilidad internacional. Quizá se permitan distanciarse más del tono de la corrección política al hablar sobre estas ayudas porque las entienden como un recurso que no está muy al alcance de sus posibilidades. En cualquier caso, el contraste de nuevo remite al despliegue ideológico del discurso de la meritocracia y sus bondades con el que estamos viendo tienden a valorar el aumento de las exigencias académicas en el nuevo sistema general de becas y ayudas al estudio.

6. Discusión de resultados. El desfase entre los «decires» y los «haceres»

Buscábamos con las entrevistas acercarnos a los marcos de sentido desde los que los estudiantes configuran sus decisiones y dan sentido a sus experiencias en la universidad. Aunque los cambios acontecidos desde el 2013 en el sistema de concesión y mantenimiento de las becas estuvieron presentes, no siempre expresaron ser muy conscientes del sentido de estas transformaciones y desde luego no en la clave crítica que podríamos haber esperado. Esto se ha leído como un síntoma de la endeble concepción que se tiene del papel que el sistema de becas y ayudas al estudio juega en la igualación de las oportunidades de quienes tienen distintas posiciones de clase social.

Muy diferente, no obstante, lo que nos ha mostrado la faceta más pragmática de los discursos, o sea, cuando los estudiantes nos hablan de lo que hacen con las becas. Aquí encontramos un relato donde se expresan con claridad las nuevas limitaciones que el sistema les genera. Aunque en este artículo no hemos entrado en la descripción de estas constricciones, recordemos alguna (Langa Rosado, op. cit.): la beca es la condición que posibilita la apuesta universitaria, que se entiende muy costosa y que supone, como dificultad añadida, depender por un tiempo prolongado de la familia. Las becas constituyen un modo de aminorar esta dependencia y el sentimiento de deuda a ella asociado, lo que hace que su consecución y mantenimiento se conviertan en asuntos de vital importancia a la hora de continuar estudiando. Con las nuevas condiciones, el colchón familiar se convierte en un necesario soporte frente a las contingencias e incertidumbres del sistema (becas insuficientes, concedidas tardíamente, cuyo importe se desconoce hasta el final de curso; o pérdida de becas con los nuevos criterios más sujetos al logro académico). No obstante, este soporte siempre se vive problemáticamente y a veces es hasta como imposibilidad para muchas familias que han visto muy empeorada su situación económica con la crisis.

A pesar del enorme esfuerzo, tanto académico como económico que caracteriza a este colectivo y que en las entrevistas nos expresan con crudeza en forma de nuevas presiones, resulta paradójico lo persistentemente que se reproduce en sus discursos el estereotipo del becario despilfarrador/-a y/o fraudulento. Esto está en la base de un tono más bien connivente con importantes aspectos de la reforma, que apunta, además, a una sólida y acrítica adhesión al discurso de la meritocracia y sus virtudes. Una reforma, recordemos, que ha virado el sistema de becas hacia una mayor vinculación de la posibilidad de estar en la universidad al rendimiento del y de la estudiante (no sólo en las becas, también antes en los precios de matrícula) y que con ello ha redoblado la tradicional dependencia del logro que ya de por sí tienen los estudiantes de clase baja. En efecto, los estudiantes de clases populares tienden a dar mayor cuenta de los resultados académicos, lo que se concreta tanto en sus elecciones iniciales como a lo largo de la carrera (Langa y Río-Ruiz, 2013; Troiano, Torrents y Sánchez Gelabert, 2017).

Para ir concluyendo, he querido enfatizar este desfase entre los «decires» y los «haceres» (Martín Criado, 1998), entre las representaciones en torno a las becas y los discursos más pragmáticos (sobre lo que se hace o se deja de hacer con/por las becas). Y ello porque he interpretado esta aparente disparidad como un síntoma de una representación ideológica cada vez más privatista de la educación, un debilitamiento de la concepción de ésta como derecho ciudadano, y sí en cambio como un bien dependiente de los méritos/talentos personales, pero no olvidemos que en su defecto, aunque éste parece no ser un aspecto muy explícito en los discursos, también del capital económico⁶ que se posea. Quienes se ven más afectados por una reforma «eficientista», aquellos que viven las nuevas y redobladas exigencias en forma de mayores obstáculos e incluso contradicciones, expresando cierta connivencia con los cambios que les hacen más complicadas sus apuestas universitarias. Manifestaciones supuestamente paradójicas que nos revelan un concepto de equidad bastante endeble: se ignora o se margina lo que tiene que ver con el peso de la clase social en la educación y en ese sentido se tienden a desconocer los mecanismos por los que las becas pueden actuar, en distinto grado, igualando oportunidades.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Luis Enrique (1994): “Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa” en José Manuel Delgado y Juan Gutiérrez Fernández (comp.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Berlanga Silvente, Vanesa; Figuera Gazo, M^a Pilar y Pons Fanals, Ernest (2018): “Modelo predictivo de per-sistencia universitaria: Alumnado con beca salario”. *Educación XX1*, 21 (1), 209-230.
- Hernández, Juan y Pérez, Jose Antonio (2017). *La Universidad española en cifras, 2015/2016*. CRUE Universidades españolas.
- Hernández, Juan y Pérez, Jose Antonio (2018). *La Universidad española en cifras, 2016/2017*. CRUE Universidades españolas.
- Langa Rosado, Delia (2018): “La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte”. *RES*, 27 (1), 137-145.
- Langa-Rosado, Delia y David, Miriam (2006): “A ‘Massive University or a University for the Masses’: Continuity and Change in Higher Education in Spain and England”. *Journal of Education Policy*, 21 (3), 343-365.

⁶ ¿Quizá habría que ir añadiendo también el capital político?

- Langa-Rosado, Delia y Río, Manuel Ángel (2013): “Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas”. *Tempora*, 16, 71-96.
- Martín Criado, Enrique (1998): “Los decires y los haceres”. *Papers*, 57, 57-71.
- Martínez García, José Saturnino (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: Catarata.
- Martínez, José Saturnino y Fernández- Mellizo, María (2016): “Inequality of Educational Opportunities: School Failure Trends in Spain (1977-2012)”. *International Studies in Sociology of Education*, 26 (3), 267-287.
- Río-Ruiz, Manuel Ángel (2014): “Efectos de la conversión en becario y consecuencias de la reforma del sistema de becas entre universitarios de clase obrera”. *RASE*, 7 (2), 468-487.
- Río-Ruiz, Manuel Ángel, Jiménez-Rodrigo, M. Luisa y y Caro-Cabrera, Manuel Jesús (2015): “The Shifting Financial Aid System in Spanish University: Grant-Recipients’ Experiences and Strategies”. *Critical Studies in Education*, 56 (3), 332-350.
- Reay, Diane; David, Miriam y Ball, Stephen (2005). *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Sacristán, Vera (2014). *El cost d’estudiar a Europa. Preus, beques, préstecs i ajuts a les universitats europees (2013-2014)*. Barcelona: Observatory del Sistema Universitari.
- Sacristán, Vera (2017). *Qui finança la universitat? Comparació entre comunitats autònomes a Espanya, Europa i l’OCDE, 2009-2015*. Barcelona: Observatori del Sistema Universitari.
- Troiano, Helena; Torrents, Dani; Sánchez-Gelabert, Albert y Daza, Lidia (2017): “Evolución del acceso a la universidad entre la población joven en Cataluña”. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 35 (2), 281-303.

Nota biográfica

Delia Langa Rosado es profesora titular de la Universidad de Jaén (España). Su principal interés investigador ha girado en torno a las desigualdades educativas, y especialmente en los estudios universitarios (<https://entramadosociales.org/perfil/delia-langarosado/>). Ha sido respectivamente vicedirectora y directora de la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (2012-2016). Ha realizado diversas estancias de investigación, destacando la del Instituto de Educación de Londres en 2010. Actualmente trabaja en un proyecto I+D sobre inclusividad en la Universidad (Proyecto EDU2017-82862-R). Identificación ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7680-828X>.

Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo. Caso de estudio de la Universidad de Mayores de Extremadura

Lifelong Learning as Strategy for Active Ageing.

A Case Study of the University of Third Age in Extremadura

Santiago Cambero Rivero y Deborah Díaz Galván¹

Resumen

El aprendizaje es una facultad humana que desarrollamos continuamente mientras aprendemos, incluso antes del propio nacimiento en el útero materno. El aprendizaje como proceso no solo es formal cuando asistimos a centros de enseñanza reglada, sino que también asimilamos mediante las actividades cotidianas. Así, aprendemos a lo largo de la vida, en cualquier etapa del ciclo vital, incluso durante la vejez.

Esta investigación expone la relación teórica y práctica entre el envejecimiento activo y el aprendizaje a lo largo de la vida, como estrategia de conocimiento y adaptación al medio social, y de promoción de la autonomía personal. El trabajo empírico muestra los resultados del estudio cualitativo sobre la experiencia de aprendizaje de adultos mayores, sus actitudes, motivaciones y expectativas en la Universidad de Mayores de Extremadura (UMEX). Un programa de desarrollo científico-cultural de la Universidad de Extremadura, desde hace veinte años, que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje para la conservación y mejora de las cualidades psíquicas y físicas del alumnado sénior en este entorno de educación no formal.

La UMEX, como modelo pedagógico de práctica de aprendizaje a lo largo de la vida, ofrece beneficios cognitivos y relacionales favorables al envejecimiento activo; siendo evidente la importancia de la innovación en el aprendizaje para una vida longeva en comunidades educativas más democráticas, inclusivas y transformadoras en la construcción de sociedades del conocimiento para todas las edades.

Palabras clave

Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo, educación en la vejez, personas mayores, universidad, Extremadura.

Abstract

Learning is a valuable human ability which we are continuously developing while we learn, even before the birthing itself from the maternal womb. Learning as a process is not only a formal way when we attend school regularly, we also learn through daily actions. Thus, we are learning throughout life, at any stage of the life cycle, even during the elderly.

This research exposes the theoretical and factual relationship between active ageing and lifelong learning, as a strategy of knowledge and adaptation to social environment, and the promotion of personal autonomy. The empirical study shows the results of qualitative analysis research on learning experience in older adults, its benefits, expectations, and difficulties, focused on the University of the Third Age of Extremadura. It's an academic programme of scientific-cultural developing offered by the University of Extremadura twenty years ago, with the aim to power of teaching-learning process for the conservation and improvement of the psychic and physical qualities of its senior pupil in this non-formal education environment.

The UMEX, as a pedagogical model of practice of lifelong learning, offers for the cognitive and relational benefits favorable to active ageing; so being obvious the importance of innovation in learning for a long life in educational communities more democratic, inclusive and transformative in knowledge societies for all ages.

Keywords

Lifelong learning, active ageing, educational gerontology, older adults, university, Extremadura.

Recibido: 29-10-2018
Aceptado: 20-01-2019

¹ Santiago Cambero Rivero, Universidad de Extremadura, scamriv@unex.es y Deborah Díaz Galván, Universidad de Extremadura,

1. Demografía del envejecimiento

El envejecimiento demográfico es consecuencia de dos factores, primeramente, el incremento de la esperanza de vida al nacimiento, justificada por:

«Estos perfiles demográficos se han producido como producto del desarrollo científico, social, económico y político. Es decir, mejor higiene, mejor alimentación, mejores condiciones sanitarias, mejor educación, más alto nivel económico y menor desigualdad social; todas estas condiciones han contribuido a drásticos cambios en un indicador tan importante como es la esperanza de vida como expresión de la salud de un país». (Caprara, 2017: 22).

En el año 2000, la esperanza de vida para el hombre se situaba en 75,92 años y en 82,73 para la mujer en nuestro país. Esta expectativa en 2017 alcanzó el 83,1 años –mismos valores que en 2016–, siendo en los hombres los 80,40 años y en las mujeres los 85,70 años (INE, 2017).

Y el segundo factor, la disminución de la natalidad y fecundidad, que se han reducido progresivamente en las últimas décadas en España, como refleja la tasa de natalidad (nacimientos por cada 1.000 habitantes) del 8,37 (ibíd.). El número medio de hijos por mujer se situó en 1,31 en 2017, con un descenso de tres centésimas respecto al valor registrado en 2016, elevándose la edad media a la maternidad a 32,1 años, frente a los 32,0 de 2016 (ibíd.).

En este contexto de madurez demográfica (Pérez Díaz, 2003), la población española envejece y se estima que seguirá sucesivamente, mientras los *baby boomers* –nacidos entre 1945 y 1960 en España– alcancen la edad de jubilación. Según datos del Padrón Continuo (INE), a 1 de enero de 2017, hay 8 764 204 personas mayores (65 y más años), un 18,8% sobre el total de la población (46.572.132) (Abellán et al., 2018). Según proyecciones demográficas de distintos organismos, España podría convertirse en uno de los países más envejecidos del mundo rozando el 40% de población mayor de 60 años en 2040 (ECC, 2017).

Ante esta revolución demográfica, debemos estar preparados desde cualquier ámbito de la sociedad, atendiendo multidisciplinariamente el envejecimiento y la vejez. Cada día se alcanzan edades más avanzadas –ser centenario no resulta una anécdota, sino una realidad social en España–, de modo que afrontaremos estados de vejez más extensos temporalmente, como preparación para el envejecimiento activo y saludable.

«El envejecimiento es un proceso lento, en el que transcurre ya más de un tercio de nuestra vida y durante el que se debe garantizar a las personas mayores el derecho a gozar de oportunidades de formación y empleo, el de participación activa en la vida familiar y social a través de actividades de voluntariado, el aprendizaje permanente, la expresión cultural y el deporte». (Martínez, 2011: 19).

2. Aprendizaje a lo largo de la vida

El objeto de estudio es el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) como estrategia de envejecimiento activo (EA), focalizado en el estudio de caso del programa universitario «Universidad de Mayores de Extremadura» (UMEX). El ALV como práctica de enseñanza-aprendizaje durante el ciclo vital, es conocido con el término inglés *«lifelong learning»*, definido por la Comisión Europea como:

«El aprendizaje a lo largo de la vida es el desarrollo del potencial humano a través de un proceso sustentador continuo que estimula y faculta a los individuos para adquirir todos los conocimientos, valores, destrezas y comprensión que requieran a lo largo de toda su vida y aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en todos los roles, circunstancias y entornos». (Comisión Europea, 1995).

Las múltiples definiciones del ALV comparten elementos sobre su carácter longitudinal en el sentido temporal hasta el final de la vida, su carácter vertical abarcando todas las dimensiones personales, la complementariedad de oportunidades de enseñanza formal, no formal e informal, y la flexibilidad y diversidad en los contenidos y técnicas de aprendizaje conectados con las experiencias educativas previas del individuo (IMSERSO, 2011).

En el año 2014, la UNESCO marcó su estrategia de educación 2014-2021, que señalaba como uno de los objetivos estratégicos para la consecución del desarrollo sostenible, el progreso y la igualdad. «Desarrollar sistemas de educación que fomenten un aprendizaje de calidad e inclusivo a lo largo de toda la vida para todos». (UNESCO, 2014: 37).

Con anterioridad, el informe denominado Jacques Delors (1996), publicado por encargo de la UNESCO, con el título *La educación encierra un tesoro*, estimuló el diseño de políticas educativas a nivel mundial, y en la actualidad sigue conceptualizando el ALV. En el mismo, se subraya que «*estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar, y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio*». (Delors, 1996: 95).

En el año 2015, se publica el Plan Estratégico de Aprendizaje a lo Largo de la Vida en España por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, estableciendo objetivos para su implementación por las administraciones educativas:

- «1. *Generalizar el acceso a la información, orientación y asesoramiento para que todos los ciudadanos puedan participar en la formación permanente.*
2. *Mejorar la calidad de la formación permanente.*
3. *Fomentar la innovación en educación permanente.*
4. *Adaptar la oferta formativa a las necesidades personales, sociales y laborales de los ciudadanos.*
5. *Flexibilizar y conectar los sistemas e itinerarios formativos.*
6. *Incrementar el porcentaje de ciudadanos que participan en actividades formativas de formación permanente, así como los niveles de cualificación de estos.*
7. *Propiciar la permanencia efectiva de los ciudadanos en las distintas modalidades de formación*». (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 31).

El ALV gana importancia gradual en sociedades, como la española, dado los indicadores de envejecimiento demográfico. La coyuntura gerontológica ofrece una nueva visión del envejecimiento relacionado con el paradigma del envejecimiento activo, la calidad de vida y las dimensiones de capacidad personal (IMSERSO, 2011). La curiosidad intelectual (orden instrumental) y el aprender por el placer de aprender (orden expresivo) serían las principales motivación de los adultos mayores (Villar y Serrat, 2014), que cubren necesidades de supervivencia frente al envejecimiento, contribución altruista comunitaria, y de influencia y generatividad (Erikson, 1982).

A pesar del impulso institucional del ALV a escala internacional y nacional, la ciudadanía sénior parece no valorar las oportunidades de autorrealización e integración social desde los espacios de formación continua en España. Los datos relativos a los tipos de aprendizaje señalan que son escasas la proporción de personas que optan por el aprendizaje formal a partir de los 45 años, tan sólo un 0,5% de la población

comprendida entre 45 y 54 años y un 0,4% de la población entre 55 y 65 años, frente al 11,5% y el 8,4% respectivamente que deciden decantarse por aprendizajes no formales (INE, 2016).

Aunque esta investigación no analiza las causas de la realidad socio-educativa caracterizada por la estadística anterior, si detecta el déficit educativo en el segmento de población adulta mayor en nuestro país, señalando el relativo desinterés entre el alumnado potencial sobre la oferta de espacios educativos, como sería el caso de la UMEEX.

Subrayar las bolsas de analfabetismo y población sin estudios en la generación presente de mayores de 60 años en España, que vivieron situaciones de escasez dotacional educativa, además del deterioro de las condiciones de vida tras la posguerra civil. Quizás estos factores ambientales y personales incidan en la valoración escasa del ALV entre los *baby boomers*. De ahí, la importancia de crear espacios de carácter democrático, donde los diferentes grupos sociales puedan ejercer el derecho a la participación, tomando decisiones de mejora no solo de orden interno, sino también en el contexto social donde está inmersa la institución educativa (Roa y Torres, 2014).

3. Envejecimiento activo

El envejecimiento activo (EA) es definido por la OMS (2002) como «el proceso por el que se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida, con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable, la productividad y la calidad de vida en la vejez».

Para promover el envejecimiento activo, hay factores sobre los que podemos influir, y otros que escapan de nuestra influencia, considerando como primordiales la buena alimentación y el ejercicio físico regular. No olvidemos la importancia de la dimensión social y cognitiva, relacionándonos y ejercitando nuestro cerebro para conservar al máximo sus facultades (Fernández-Ballesteros, 2017).

El término «activo» tiene un significado amplio caracterizado como la participación continua en la esfera privada y comunitaria, la mejora o el mantenimiento de las competencias individuales y la búsqueda de un nuevo modelo de sociedad donde envejecer como protagonistas de sus vidas, siendo el aspecto educativo relevante por las oportunidades para el aprendizaje a lo largo del ciclo vital (Bermejo, 2010).

Los beneficios para las personas mayores implicadas en experiencias educativas incluyen no solo el desarrollo de estrategias efectivas de afrontamiento, sino también el interés por nuevas actividades, la integración social y el desarrollo de nuevas redes sociales; en otras palabras, el aumento de la calidad de vida (Villar y Serrat, 2014), demostrando que la práctica del ALV es una estrategia eficaz para el EA.

Por consiguiente, se pretende integrar a las personas mayores en «una sociedad para todas las edades» (Naciones Unidas, 2000), en la que cada persona, con sus propios derechos y responsabilidades, tenga una función activa que desempeñar en sociedades integradoras y respetuosas con los derechos humanos. Así, esta investigación focaliza en la comunidad educativa de la UMEEX, como espacio para el ejercicio continuo del derecho a la educación de las personas mayores.

4. Envejecimiento Activo y Aprendizaje a lo Largo de la Vida

El envejecimiento no es cuestión de azar, sino que depende de los comportamientos y las elecciones del individuo a lo largo del ciclo vital completo (Fernández-Ballesteros, 2000). La OMS (2002) fijó una serie de factores poblacionales para la consecución del envejecimiento activo (EA), que se destacan a continuación.

Primeramente, los determinantes conductuales, como la adopción de estilos de vida saludables, la actividad física, la buena alimentación, etc., son decisiones individuales que afectarían al proceso de envejecimiento. A través de la enseñanza se promueven hábitos de vida saludable, tanto para niños y jóvenes, como para adultos mayores, a través de la educación de adultos o de las universidades y aulas de mayores.

Entre los determinantes relacionados con los factores personales, inciden algunos como la biología o la genética sobre los que es meramente difícil influir, y otros como los factores psicológicos (inteligencia, resolución de problemas, adaptación al cambio, motivación,...) sobre las que el ALV sí puede depender. Aunque con la edad algunas capacidades cognitivas disminuyen, estas carencias se compensan, e incluso disminuyen, si mantenemos activa la capacidad de conocimiento, las expectativas de aprendizaje, y nos beneficiamos de la confianza y seguridad que aporta cada enseñanza.

Los determinantes concernientes al entorno también guardan relación con el aprendizaje. Primeramente, los entornos para el aprendizaje previenen que los adultos mayores sufran soledad o aislamiento, creando redes de interacción social. Y en segundo lugar, el ALV ayuda a la adquisición de aptitudes y actitudes de adaptación al cambio, desde el empoderamiento y la promoción de la autonomía personal según envejecemos.

«La oportunidad de adquirir nuevos o reciclar conocimientos resulta una experiencia personal estratégica para aquellas personas mayores que optimicen sus condiciones intelectuales, estado de salud, autoestima y autonomía, e integración social, entre otros beneficios para la mejora de la calidad de vida durante la vejez». (Cambero, 2015:165).

Por consiguiente, como indica el Libro Blanco sobre Envejecimiento Activo (2011), el ALV se dirige hacia el desarrollo de las competencias para la vida, con capacidades de autoconocimiento y autovaloración, creatividad personal, participación en contextos sociales o adquisición de conocimientos culturales y científicos, entre otras competencias individuales (2011: 290).

De modo que el EA expresa elementos del ALV, cuando envejecer supone afrontar cambios personales y adaptarse a una sociedad donde se producen avances acelerados que caducan la validez de la formación anterior. Los adultos necesitan disponer de posibilidades de aprendizaje para el logro de sus exigencias individuales y colectivas, mediante el intercambio de significados, conocimientos, estrategias o experiencias para desarrollar sus habilidades y saberes en la mejora de la vida (IMSERSO, 2011).

Los cambios sociales nos situarán en un nuevo escenario en el que interesarnos por la formación actualizada bajo parámetros de la sociedad de la información y del conocimiento, basada en competencias digitales, herramientas tecnológicas, nuevos códigos lingüísticos, entornos virtuales de aprendizaje, etc. En ese contexto emergente, los adultos mayores querrán desarrollar habilidades y capacidades que hasta el momento no habían descubierto debido a las condiciones de vida pasadas (Ibídem).

5. Origen de universidades para mayores

Dado que esta investigación focaliza en la UMEX, conviene conocer ciertas reseñas sobre la evolución histórica de los programas universitarios hasta la actualidad en Europa.

La primera experiencia fue la *Université du Troisième Age* en 1973, impulsada por el profesor Pierre Vellas desde la Facultad de Ciencias Sociales en Toulouse (Francia). El principal objetivo sería la promoción entre los adultos mayores de actividades académicas que respetaran sus condiciones, necesidades y aspi-

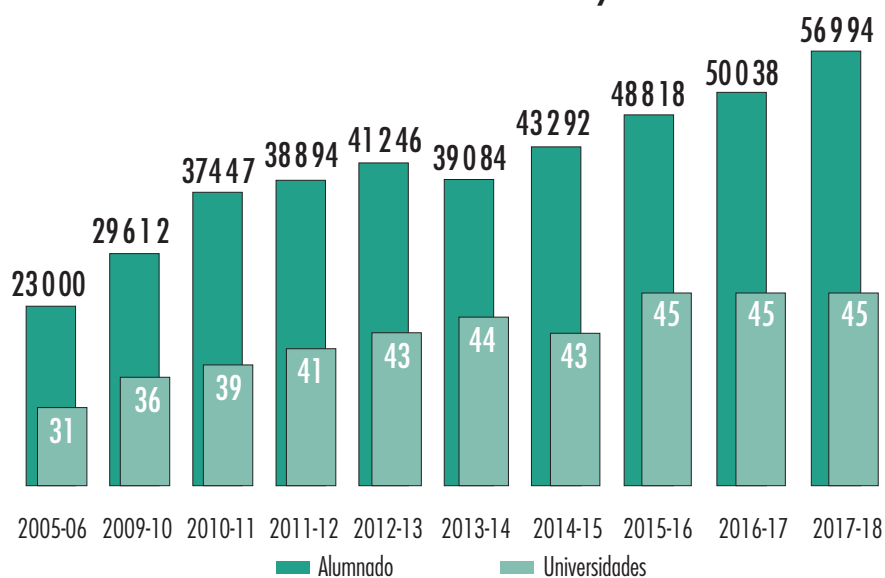
raciones. Al principio, estas instituciones trataban únicamente de acoger a los adultos mayores, de ahí el término «*troisième âge*» (Vellas, 1977). Iniciativas análogas se desarrollaron rápidamente en Francia, como por ejemplo, en 1975 en Strasbourg, en 1976 en Rennes, en 1977 en Orléans, en 1978 en Annecy.

Durante los noventa en Francia, se valoró la conveniencia de atender a grupos más amplios de personas que tuvieran tiempo libre, sin imponer condición alguna en cuanto a diplomas, nivel de estudios o profesión, o franjas etarias. Por esta ampliación de la población-meta, se derivaron una serie de denominaciones para estas instituciones, como fueron la universidad de tiempo disponible, o de tiempo libre, o para toda edad, o del tercer tiempo, etc. (Chamahian, 2005).

Tras estas primeras experiencias de entornos de aprendizaje para adultos mayores en Francia, se extendieron igualmente al resto de Europa, surgiendo otros modelos con similares fines socio-educativos. En España, los programas universitarios para mayores se iniciaron en Cataluña, en los años 80. En 1999 existían 20 programas universitarios con sus respectivas delegaciones (Velázquez y Fernández, 1999: 36). A nivel estatal, existe una asociación que acoge las universidades que prestan formación a mayores como es AEPUM (Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores), fundada en 2004, y acogiendo a 45 universidades españolas actualmente.

Como muestra la siguiente gráfica, no solo ha crecido el número de universidades asociadas, sino también el número de matriculaciones de alumnado sénior.

Gráfico 1. Evolución del número de Universidades y alumnado total matriculado



Fuente: AEPUM, 2017

Aunque cada universidad tiene sus propios objetivos, basándonos en las aportaciones de Montero (2000), se enumeran los siguientes:

1. Posibilitar el acceso a las personas mayores a ofertas formativas.
2. Propiciar la participación social de la persona mayor a través de diversas actividades.
3. Contribuir a una mayor realización personal mediante el reconocimiento de su bagaje cultural y la propia valoración de sí mismos.

4. Propiciar el cambio de la imagen de la persona mayor en la sociedad como componente activo de la misma en la dinámica histórico-cultural.
5. Favorecer las relaciones tanto entre las propias personas mayores como con otras generaciones universitarias.

Se debería añadir la alfabetización digital de las personas mayores en la sociedad telemática (Cambero, 2018; Baigorri y Chaves, 2005), dada la necesidad de nuevas habilidades tecnológicas para usar las TIC, que además están generando tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC).

En definitiva, los programas universitarios para mayores son herramientas de educación para mayores, que dada la extensión temporal de la vejez, están llamadas a atender a generaciones que no tuvieron oportunidades educativas, además de ser un medio para prevenir y paliar las deficiencias geriátricas, fomentando así un envejecimiento activo, inclusivo y generativo (Villar y Serrat, 2014).

6. Universidad de Mayores de Extremadura

La Universidad de Extremadura ofrece a los mayores de 55 años la posibilidad de formarse a través de la UMEX, desde 1998. Este programa universitario promueve la ciencia y la cultura en las personas mayores al mismo tiempo que las relaciones intergeneracionales, facilitando su desarrollo personal y social, con independencia de su localidad de residencia o nivel de renta, sin requerir de titulación académica previa.

Entre los objetivos de la UMEX destacan los siguientes:

- Facilitar el acceso de las personas mayores a los bienes culturales para la mejora de su calidad de vida y el fomento del ocio creativo.
- Propiciar un espacio para el debate científico-cultural a una generación con escasas oportunidades para el mismo.
- Ofrecer un marco para las relaciones intergeneracionales que, en otros contextos, fueron difíciles.
- Incorporar a los mayores a la sociedad de la información, fomentando la participación como dinamizadores en su contexto socio-cultural.

La UMEX cuenta con siete sedes repartidas por la geografía extremeña, donde se imparten clases en horario de tarde dos veces en semana, en el Campus de Badajoz y de Cáceres, Centros Universitarios de Mérida y de Plasencia, Centros Cívicos de Almendralejo, Don Benito y Villanueva de la Serena y en el IES «Suárez de Figueroa» en Zafra.

La UMEX oferta cinco cursos académicos, con ocho asignaturas diferentes por año, entre las que predominan las humanidades. Además del programa de estudios, se complementa con talleres de expresión plástica, educación física o portugués, y otras actividades extra-académicas como viajes de estudios, teatro o cine-fórum. Finalizado el programa académico, se otorga al alumnado su diploma de graduado de la Universidad de Extremadura, que no es válido para el ejercicio profesional. Para el alumnado que desee continuar se ofrecen cursos de postgrado, que cada año proporcionan nuevos contenidos académicos.

El precio de la matrícula ronda los 70-80€ anuales, aunque se conceden becas para la misma y ayudas para los desplazamientos de aquellas personas que cumplen los requisitos establecidos por la Comisión de Becas.

7. Objetivos de la investigación

Como se informaba, esta investigación pretende conocer la experiencia educativa del alumnado sénior de la UMEX, complementado con las valoraciones del profesorado como miembros de esta comunidad universitaria. Tal objetivo genérico se desglosa en los siguientes específicos:

1. Conocer las motivaciones, expectativas y beneficios para el alumnado sénior de la UMEX.
2. Conocer las actitudes del alumnado sénior sobre este tipo de programas universitarios para la educación de personas mayores.
3. Conocer las actitudes del profesorado de la UMEX respecto al alumnado sénior.
4. Establecer las relaciones entre el ALV y el EA desde las aportaciones del alumnado y el profesorado de la UMEX

8. Diseño metodológico

Esta investigación empírica describe inductivamente la realidad factual de la comunidad educativa de la UMEX, centrada en el alumnado sénior como unidad de observación principal, para comprender las relaciones entre esta práctica de ALV y el EA de estos adultos mayores. También, se conocieron previamente las opiniones de algunos responsables y docentes de este programa universitario, con la finalidad de delimitar el objeto de estudio y las categorías de análisis que describan los procesos y hechos sociales relativos a este alumnado sénior.

Se formula la hipótesis inicial que este alumnado está compuesto por personas con diferentes niveles de acceso informativo y conocimiento para participar en este programa universitario, que facilita el desarrollo personal y social, sea cual sea su renta disponible y localidad de residencia en Extremadura. De ahí, el interés de conocer en profundidad sus motivaciones, expectativas y beneficios de tal experiencia universitaria, además de opiniones sobre aspectos estructurales y funcionales de la UMEX.

En cuanto a la metodología, se utilizaron técnicas de investigación cualitativas como grupos de discusión, entrevistas y observación participante. Estas técnicas se adaptaban a las unidades de observación y al medio de la UMEX, siendo aplicadas tanto al profesorado como al alumnado, aunque estos últimos actuaron como informante-claves. De ahí, surgen las diferentes categorías de análisis cualitativas (actitudes, motivaciones, expectativas, etc.) para proceder a su interpretación y elaboración del discurso sobre la relación entre el ALV y el EA.

En la fase inicial preparatoria, se estableció el marco teórico-conceptual y la planificación de las actividades a ejecutar en fases posteriores. Se consideraron las posibles reacciones del alumnado ante la solicitud de colaboración en esta investigación y la aplicación de las técnicas más adecuadas a las peculiaridades de los adultos mayores.

Primeramente, se organizaron tres entrevistas con profesorado y el coordinador general de la UMEX, utilizando un guión semi-estructurado de cuestiones de interés para profundizar conocimientos sobre el funcionamiento y la organización de la UMEX, que fueron grabadas y anotadas para su transcripción. La primera entrevista fue realizada al coordinador del programa, Florentino Blázquez Entonado, quien relató el origen y evolución del programa, además del grado de satisfacción general y el progreso de matriculaciones durante los últimos veinte años. Esta persona nos autorizó el desarrollo de la investigación empírica y facilitó los contactos del profesorado de la UMEX, de modo que se realizó una primera en-

entrevista a Fernando, profesor de Sociología, y a continuación, por separado a Jacinto y Marisi, profesores de Literatura.

Se planificaron distintos momentos de observación participante, tanto en el medio propiamente académico como relacional de la UMEX (café entre clases, jornadas, excursiones, etc.), durante los meses de abril y mayo de 2018 (2º cuatrimestre del curso 2017/18). Esto supuso una inmersión en las dinámicas de este alumnado sénior, que asistía dos tardes cada semana (martes y jueves, de 17:00 h. a 20:00 h.) a la Facultad de Educación, como sede en el campus de Badajoz.

La observación en el desarrollo de las clases en los días señalados, conforme al programa de estudios –de 1º a 5º más Postgrado–, permitió comparar por cada curso seleccionado en cuanto a comportamientos individuales y grupales del alumnado. Esta relación directa facilitó el hecho de conocer quiénes eran el alumnado, el medio de interacción lectiva y no lectiva, el grado de satisfacción y expectativas, las críticas de mejora de la UMEX, y desde luego, la comprensión del fenómeno de este alumnado sénior en la Universidad de Extremadura. Todos estos datos se registraron en cuadernos del observador, pudiendo establecer variables cualitativas (edad, sexo, ocupaciones, estado civil, residencia, etc.) mediante indicadores observables (proporción de alumnado con diferentes niveles académicos, años de jubilación, categorías laborales-profesionales, etc.). Como resultado de este conocimiento generalizado, se fueron seleccionando a adultos mayores que serían los informante-claves para su convocatoria posterior a los grupos de discusión planificados.

Los grupos de discusión se realizaron mediante convocatorias personalizadas del alumnado en días previos en las clases, explicándoles el objeto de estudio y la importancia de sus aportaciones para generar discurso con valor científico-social, que sería divulgado a través de revistas y congresos especializados en Sociología de la Educación y de la Vejez. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes, indicando únicamente nombres y edades de los mismos, como se contempla en el análisis e interpretación de resultados.

Se organizaron cuatro grupos de discusión, en los que participaron un total de veintisiete alumnos y alumnas –63% hombres y 37% mujeres de edades comprendidas entre 58 y 81 años–, de cursos de 2º, 3º y Postgrado. En el primer grupo participaron seis alumnas de 2º curso, mientras que en el segundo fueron nueve alumnos y alumnas de 2º y 3º curso, con edades comprendidas entre 59 y 65 años. El tercero fue un grupo de seis alumnos de segundo curso, con edades comprendidas entre 61 y 66 años. Y el cuarto y último grupo estuvo formado por seis alumnos de Postgrado, con edades comprendidas entre 73 y 78 años.

Los grupos de discusión duraban entre 60 y 75 minutos aproximadamente, siendo dinamizados por uno de los investigadores, previa elaboración de un guión semi-estructurado sobre sus motivaciones, expectativas y beneficios de la experiencia universitaria, además de abordar aspectos relacionales y organizativos sobre la UMEX.

9. Análisis e interpretación de resultados

Como tareas de la investigación, se transcribieron las conversaciones de las entrevistas y los grupos de discusión registradas por grabación de audio y anotaciones, además de las observaciones realizadas fuera y dentro de clases, para su análisis de datos e interpretación desde la perspectiva comparada de sendos perfiles: alumnado y profesorado de la UMEX.

El tratamiento de los datos se efectuó preservando su naturaleza textual, siendo seleccionada y simplificada mediante la categorización y codificación de elementos significativos. Las categorías de análisis se fueron definiendo de forma exhaustiva, pertinente y objetiva, a medida que se examinaban inductiva y deductivamente los datos. Con lo cual, la identificación y clasificación de los datos facilitó la creación de conceptos teóricos representativos. Todas estas tareas se implementaron según lo planificado por la experiencia en la aplicación de mencionadas técnicas cualitativas.

A continuación, se relatan las perspectivas del alumnado y el profesorado de la UMEX participantes en los grupos de discusión y las entrevistas, respectivamente.

9.1. Perspectiva del alumnado

9.1.1. UMEX: la gran desconocida

Según comentarios del alumnado, se evidencia el desconocimiento generalizado sobre la UMEX en la sociedad extremeña, incluso en la misma Universidad de Extremadura, tras 20 años de cursos. Esta falta de información se observa tanto entre la ciudadanía que guarda escasa o nula relación con el medio universitario, como entre el propio alumnado de la UMEX en sus primeros inicios.

«A mí me preguntan mucho qué carrera estoy haciendo...». (Juan Carlos, 65 años, GD2).

«Muchos lo que dicen es que a qué venimos, para qué vamos a aprender esto si no nos sirve para nada...». (Juan, 74 años, GD4).

Se cree que la UMEX es un espacio de formación académico para quienes no tuvieron la oportunidad de acceder a la enseñanza superior durante la juventud, y que ahora pueden como adultos mayores. La realidad es distinta, como comentaron.

«Hay gente que piensa, como yo mismo al principio que esto sería un rollo, desde mi ignorancia. Después fue todo lo contrario». (Juan Carlos, 65 años, GD2).

«Pensé que aquí venía la gente sin carreras y cuando veía a alguno que era médico o abogado, yo pensaba: ¿Por qué vendrán aquí si tienen estudios?». (Ángela, 58 años, GD1).

9.1.2. Motivaciones

La mayoría del alumnado conoce la UMEX por otros usuarios, de manera que alguien conoce a otra persona que le cuenta su experiencia (boca a boca) y se sintieron atraídos por participar en este programa universitario. El número de matriculaciones crece cada año por las buenas referencias y se estima que seguirá así, dado que en el curso pasado 2017/18 se matricularon alrededor de 2.150 personas.

«Me hablaron muy bien de ella, compañeros que están en otros cursos, y me gustó la idea». (Manolo, 62 años, GD2).

«Tenía dos compañeras que hablaban de las clases, de las excursiones y de lo bien que se lo pasaban, las relaciones, y dije: oye que bien os lo pasáis mientras adquieres algo más de cultura y conoces a gente...». (Ángela, 58 años, GD1).

«Lo que nosotros aprendemos aquí lo hablamos con los demás y esa ilusión la transmitimos a los demás, quienes van apareciendo poco a poco...». (Manolo, 62 años, GD2).

Según relataron, los principales motivos de matriculación y asistencia lectiva se resumían en:

- Aprendizaje continuo para mantener la mente activa.
- Aprovechamiento del tiempo libre tras la jubilación.
- Relaciones interpersonales y vínculos de amistad.

«Una vez que te jubilas tienes dos opciones, o te encierras en ti mismo, o te abres y creces, y esto es una forma de seguir creciendo». (Juan, 78 años, GD4).

«Para mí fue seguir un poco dándole actividad a la mente, no tener la cabeza “plana” después de jubilarte, sino mantener la curiosidad». (Rafael, 75 años, GD4).

«... tuve la desgracia de no poder estudiar de joven, y pensé que sería una buena oportunidad para aprender». (J. Antonio, 63 años, GD3).

«... quería ampliar los conocimientos, tener nuevas amistades...». (J. Enrique, 65 años, GD3).

«Me apunté para aprender y para que la mente fuera trabajando, y así retrasar al máximo posible la enfermedad, si es que viene alguna de tipo Alzheimer». (Ángeles, 72 años, GD1).

9.1.3. Expectativas y beneficios

Por un lado, las expectativas del alumnado, y por otro, los beneficios particulares al asistir a clases. Las expectativas suelen quedar satisfechas, incluso superadas en muchas ocasiones por esta primera experiencia universitaria. Hay personas que reconocen que la UMEX les cambió sus vidas en la vejez.

«Es seguir aprendiendo en la vida, mantenerme activa y viva sin echar cuenta a la edad...». (María José, 74 años, GD1).

«Es como un regalo de la sociedad a las personas que han trabajado tanto». (Juan, 74 años, GD4).

«... me estoy descubriendo mucho más, estoy descubriendo facetas que desconocía gracias a la universidad...». (Teresa, 65 años, GD1).

Algunos de estos adultos mayores acuden para dedicarse tiempo a sí mismos y sentir cierta utilidad social, más allá de sus contribuciones familiares.

«La vida te la llena mucho la familia, pero no todo son los nietos; esto es un complemento bueno para cultivarte por dentro, pues a veces hay que ‘desnietarse’». (Juan, 78 años, GD4).

Uno de los puntos fuertes son las relaciones interpersonales alrededor de la UMEX. Sería la acción social de la Universidad de Extremadura mediante la implementación de este programa singular por su alumnado, que palia los efectos de la soledad no deseada y la exclusión del mayor. Los vínculos de amistad creados compensan las carencias relacionales que los sujetos puedan presentar en sus entor-

nos familiares. De hecho, estas «nuevas amistades universitarias» traspasan el espacio de la UMEX para organizarse reuniones o encuentros para comer, ir al cine, viajar, etc.

Observamos que los periodos de descanso entre clases resultan momentos para conocerse, conversar, compartir ideas y sentirse miembro de esta comunidad universitaria, en un ambiente de igualdad como cohorte de edad.

«Las clases se paran para que exista ese contacto (...), todos mis amigos son de la universidad, o parten de ahí, aunque después se amplíen». (María José, 74 años, GD1).

«Nosotros que nos hemos conocido aquí, nos llamamos “El puchero” y una vez al mes nos juntamos para comer en diferentes sitios...». (Fernando, 61 años, GD3).

«Clotilde, no tiene aquí a su hija, está en Suiza; mi hija una está en Madrid y nosotras estamos juntas». (Ángeles, 71 años, GD1).

9.1.4. EA

Estos universitarios sénior manifestaron que la UMEX es una fuente de conocimientos y relaciones interpersonales en edades avanzadas. De ahí, que este programa universitario esté promoviendo el EA a través de la práctica del ALV, dado que las personas necesitamos estar en formación continua para mantener conocimientos actualizados en materia de salud, economía, medio ambiente, etc.

«Ampliar la cultura, que es interminable, nunca se acaba de aprender». (J. Carlos, 65 años, GD2).

«... destaco neuropsicología, una materia con la que hemos descubierto mucho y en una edad en la que replantearnos que tenemos un cuerpo que envejece y que cuidar». (Francisco, 65 años, GD3).

«Todo tiene su utilidad, hay materias que son muy buenas y te ayudan a entender el porqué de muchos fenómenos». (Emilio, 78 años, GD4).

El aprender contenidos académico-científicos no es realmente significativo, pues lo importante es lo que acompaña a ese hecho que aporta al desarrollo personal. Estos adultos mayores establecen relaciones sociales con sus iguales, propiciando que sean personas con conductas prosociales que contribuyan al bienestar general, como evidencian ciertas iniciativas solidarias a lo largo del curso.

Este alumnado está aprendiendo o actualizando sus conocimientos tras la jubilación, sin un sentido utilitarista, sino para mejorar la autoestima y la autoconfianza cuando se aprende, sabe, descubre..., aquello que desconocía y siente que prospera en su vida. En la UMEX no cabe la apatía, ni la desilusión, pues la componen personas dispuestas a seguir participando activamente en la transformación de la sociedad.

«A veces lo pienso, ¿nosotros qué hacemos ya jubilados?». (Maribel, 65 años, GD2).

«La calidad de vida ha mejorado gracias a la actividad que supone venir a la universidad, sino te quedas en casa, te aíslas». (Rafael, 75 años, GD4).

«Tienes que buscar algo, porque el cuerpo te está pidiendo moverte y seguir la dinámica de la actividad que tuviste durante tantos años de trabajo». (Manolo, 62 años, GD2).

«Ilusión, cultura y amistad, así resumo la UMEX». (Teresa, 65 años, GD1).

Por otra parte, la UMEX también promueve la actividad física-deportiva, pues hay talleres sobre educación física con bastante aceptación entre el alumnado. Además, la acción de desplazamiento para asistir a clases y participar en otras actividades, tales como viajes culturales o caminatas senderistas, favorecen el bienestar físico.

9.1.5. ALV

Las clases se imparten mediante charlas-coloquios por el profesorado, conforme al programa de estudios de cada curso. Estar exentos de exámenes o pruebas de conocimiento tranquiliza al alumnado para afrontar cada aprendizaje. El alumnado carece de miedo a las clases, disfruta de ellas, pues no hay presión alguna, lo que favorece que el aprendizaje sea automático cuando se atiende a los contenidos.

«Antes era más obligación, y ahora es más devoción. A esto vienes porque quieres». (J. Carlos, 65 años, GD2).

«Por eso la ilusión ahora es más alta, porque vienes porque te gusta y no te exigen» (Manolo, 62 años, GD2).

«Aprender ahora me resulta más relajado, porque escuchas lo que te gusta y no hay examen, llego a mi casa y con la información que te dan amplías conocimientos de lo que te gusta» (María José, 74 años, GD1).

Además, el mismo alumnado muestra su satisfacción hacia el profesorado por su labor docente, por la didáctica para la comprensión general de los contenidos programados.

«Hay una persona que es premio nacional de historia de este año, que nos está dando la asignatura de Europa, fue una conferencia magnífica y eso da siempre gusto escucharlo». (Maribel, 65 años, GD2).

«Fui militar y he aprendido en academias y demás, pero es distinto..., para mí es un orgullo que un catedrático nos imparta clases». (J. Carlos, 65 años, GD2).

Los contenidos académicos-científico de la UMEX son amplios y diversos, pues las materias son elegidas a demanda del alumnado. Las oportunidades de aprendizaje no se limitan únicamente a las clases, pues se ofrecen actividades extra-académicas que los participantes valoran mucho. Es otra forma de aprender a través del ocio creativo durante la vejez, que promueve la culturización del individuo, como ALV.

«Aquí hay otra cultura que es la que se coge visitando en viajes de estudios maravillosos». (Alicia, 58 años, GD2).

«Aparte de las clases, lo más enriquecedor son los talleres de canto, idiomas, arqueología, etc., y son todos maravillosos, pues lo mejor es que puedes hacer prácticas con ellos día a día» (Maximiliano, 63 años, GD3).

«Cambia la forma de ver las cosas, pues hemos estado de excursión con la profesora de botánica y ahora puedo entender el significado..., habiendo disfrutando de lo que comprendes». (Ángela, 58 años, GD1).

9.1.6. Valoración del profesorado

La unanimidad del alumnado consultado valora positivamente la docencia que les permiten comprender con facilidad aquellos contenidos más complejos por la didáctica empleada en clase. Es clave que el profesorado de la UMEX sienta vocación por la enseñanza para «enganchar» a este público de edades avanzadas que asiste voluntaria y libremente, por el simple placer de aprender.

«Influye mucho el profesor, no basta con saber, hay que saber enseñar y transmitir de modo ameno...» (Manolo, 62 años, GD2).

«Eso lo ves en la asistencia, cuando un profesor es bueno y te hace aprender, en sus clases se ve porque están siempre llenas...». (Emilio, 74 años, GD4).

«Hay clases que se hacen bastante largas, pero siempre aprendes algo nuevo gracias al profesor». (J. Antonio, 63 años, GD3).

«Destaco la clase de economía, jamás pensé que una clase de ese tema pudiera hacerse tan entretenida». (Ángela, 58 años, GD1).

9.1.7. Democratización formativa

Un aspecto destacado es el nivel académico del alumnado, pues se supuso al inicio de la investigación que predominarían personas sin acceso anterior a la enseñanza superior, cuando se constata que el alumnado está formado alrededor del 70 % por personas con nivel cultural medio-alto (Medicina, Derecho, Enfermería, Magisterio, etc.).

«Yo pondría que alrededor de un 15 o 20 % son personas que no han estudiado nunca, los demás son personas que todos han estudiado y que tienen sus carreras». (Manolo, 62 años, GD2).

La oferta educativa de la UMEX está diseñada para que sea asequible a cualquier adulto mayor con independencia de niveles académicos. En los inicios de este programa universitario se realizaban pruebas de conocimientos básicos para la admisión, pero se eliminaron para favorecer el acceso universal y democrático de los adultos mayores.

9.1.8. Mejoras de futuro

Según indicó el alumnado consultado, dos puntos mejorables serían la falta de relación intergeneracional en los centros universitarios donde se imparten las clases, y las dificultades para la alfabetización digital.

Entre los objetivos programáticos de la UMEX es favorecer los encuentros intergeneracionales, siendo un propósito no logrado por la percepción del alumnado, ya que no tienen contactos apenas con los estudiantes de enseñanzas superiores regladas (Grados, postgrados,...), aún compartiendo espacios apropiados para el intercambio entre personas de distintas edades y generaciones.

La mayoría del alumnado manifiesta la escasa o nula relación con los universitarios jóvenes, sabiendo que sería beneficioso para estos grupos etarios.

«En ese aspecto hay un vacío prácticamente total. No hay relaciones y no han propuesto ninguna actividad que permita comunicarnos con los jóvenes». (Teresa, 65 años, GD1).

«Eso aquí no se lleva a cabo, la primera relación que tengo con un universitario joven es contigo». (Manolo, 62 años, GD2).

«Sería bonito tanto para unos como para otros, porque los jóvenes serán mayores, y podrían preguntarnos muchas cosas sobre nuestras vidas, lo que hacemos y como lo afrontamos». (Manolo, 62 años, GD2).

«No hemos hecho ninguna actividad, lo poco que los ves en el descanso (en la cafetería de la Facultad), y ya está». (Clotilde, 81 años, GD1).

La UMEX está abierta para la matriculación a partir de los 55 años, y por tanto, se podrían considerar como relaciones intergeneracionales entre el propio alumnado cuando existen casi 30 años de diferencias entre los mismos. De cualquier modo, la UMEX es un espacio para la superación de la brecha generacional y el edadismo (Butler, 1975), contribuyendo así a la inclusión educativa sénior.

El otro punto mejorable es la integración de los adultos mayores en la sociedad de la información y del conocimiento, es decir, la alfabetización digital en el uso de las TIC. Este alumnado percibe como algunos tienen habilidades tecnológicas de usuarios, mientras que otros carecen de tales conocimientos necesarios hoy.

«Somos de la generación del lápiz y la goma de borrar, y vendrían bien clases de informática pues tenemos dificultades, por ejemplo, con el móvil». (Fernando, 61 años, GD3).

«Te dicen libros o sitios que visitar en Internet, pero no te enseñan cómo hacerlo...». (Rafael, 75 años, GD4).

«Me hace falta, pues tengo un déficit grande en el uso de las nuevas tecnologías, que es obligatorio en esta sociedad de Internet». (María José, 74 años, GD1).

9.2. Perspectiva del profesorado

El profesorado de la UMEX es académico en activo o jubilado, al igual que profesionales de distintos sectores productivos. Primeramente, señalan que el alumnado parece «tener hambre por aprender», de ahí las sensaciones de plenitud y satisfacción al impartir clases. El simple gesto de acabarlas con un aplauso del alumnado, es algo que en otros entornos de aprendizaje no han experimentado como valoración docente, según manifestaron unánimemente los tres profesores consultados.

«Se produce un efecto de interrelación, y eso pues te motiva (...) Ellos te dan mucho a ti, mucho, la satisfacción es enorme». (Fernando, profesor de Sociología).

«Fue realmente emocionante, nunca pensé que iba a sentir lo que siento cuando voy a la universidad de mayores (...) Desde el primer día para mí es la vida, porque las capacidades que tienen de atención, para preguntarte, (...) el interés es desmedido; ni en sueños hubiera tenido este auditorio». (Marisa, profesora de Literatura).

«A mí es lo que me compensa de aquí es la satisfacción recibida. Una de las cosas que más te satisfacen es que puedas ser útil, entonces aquí te das cuenta de que hay mucho deseo de que cuentes y ves que muchos de ellos si siguieras media hora más estarían encantados». (Jacinto, profesor de Literatura).

«Es personalmente, una necesidad de empatizar, con unas personas que veo que les gusta y que les estoy haciendo un bien» (Fernando, profesor de Sociología).

«Yo me siento tan querido que dices bueno (...), es mucho más lo que recibo que lo que yo pueda dar» (Jacinto, profesor de Literatura).

«Ya sabía un poco de lo que va la vida, pero siempre tengo que aprender más, y ellos siguen enseñándome por si me despisto. Rodearse de personas así siempre es constructivo». (Marisi, profesora de Literatura).

Este público sénior es respetuoso con el profesorado, y la peculiaridad es la asistencia mayoritaria a cada clase, sin esperar nada más a cambio que el conocimiento compartido.

«Desde el primer momento mucha sintonía, mucha complicidad, porque no hay ninguna fractura generacional...». (Jacinto, profesor de Literatura).

«La vida les ha tranquilizado, les ha enseñado (...) La tranquilidad en el sentido de que no hay estrés, no hay alteración hormonal, son personas reposadas que están en posición de valorar mucho más todo esto». (Jacinto, profesor de Literatura).

«El alumno universitario está ahí, sus motivaciones, su desarrollo social, físico, biológico, tiene otras motivaciones que es generalmente aprobar (...) Este alumno va porque lo ha elegido». (Marisi, profesora de Literatura).

Sin duda, estas clases resultan de utilidad por sus contenidos académicos-científicos, además de otros elementos que enriquecen cultural y personalmente al alumnado.

«Los de sociología imprescindibles, porque lo primero que somos es eso: ser social, en eso nos distinguimos de los animales». (Fernando, profesor de Sociología).

«Creo que la literatura en general nos ayuda a vivir, a dar sentido a la existencia que a veces es complicado encontrarlo y más para este público que está en una etapa avanzada de su ciclo vital. La literatura llena mucha parte de la existencia, te nutre el sentido de la vida y esa es la intención que sigo en mis clases». (Marisi, profesora de Literatura).

Ese enriquecimiento personal se refleja en las relaciones intergeneracionales y las actitudes propositivas del alumnado, percibido en la alegría, la inquietud por saber y la participación social.

«La UMEX, se crea en toda España partiendo de un hecho, cuando le preguntabas a los mayores cuál era su máximo problema, siempre te decían: la soledad; más que la economía u otros problemas, la soledad». (Fernando, profesor de Sociología).

«Aquí hay gente que les ha cambiado la vida, porque les permite socializar, tener un interés, se les abren las expectativas de la curiosidad...». (Jacinto, profesor de Literatura).

«Hay un aspecto muy importante de la universidad de mayores que es el social, el recreo es sagrado ya que es un momento social... se combina la formación cultural y la relación social y eso influye directamente en la prevención de todo». (Marisi, profesora de Literatura).

10. Conclusiones

Esta investigación confirma la hipótesis sobre la idoneidad del caso de estudio de la UMEX, como modelo pedagógico de práctica del ALV entre adultos mayores, por sus beneficios cognitivos y relacionales favorables al EA. Entendiendo así, la educación en la vejez como estrategia para la integración social y el desarrollo del talento sénior, es decir, la capacidad de elección de metas, la adecuada búsqueda de información, la gestión de las emociones, y el mantenimiento del esfuerzo necesario para alcanzar los objetivos (Marina, 2015).

El aprendizaje no sólo beneficia por la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, sino por la mejora cognitiva, emocional, fisiológica y funcional, en definitiva, la repercusión en la calidad de vida. Un adulto mayor que aprende, es un ciudadano preocupado de sí mismo y comprometido con los demás, que promueve el cambio social desde la experiencia de vida, pensando en su propia generación y en las venideras.

Los *baby boomers* demuestran capacidades de adaptación, aprendizaje y resiliencia, con niveles más alto de instrucción, nuevas demandas y necesidades formativas, además de nuevas formas de encarar la vida tras la jubilación. El dinamismo de la educación en la vejez irá articulando respuestas renovadas sobre el discurso educativo en relación al envejecimiento y la capacidad de aprendizaje en edades avanzadas (Serdio, 2015).

La UMEX y programas similares están desmitificando estereotipos y prácticas discriminatorias contra las personas mayores, la vejez y los procesos de envejecimiento. Quizás el reto de estos programas educativos sea la potenciación de entornos de solidaridad y aprendizaje intergeneracional para transitar de la brecha generacional hacia la huella generacional (Cambero, 2018).

En conclusión, se evidencia la importancia de la innovación en el aprendizaje para una vida longeva en comunidades educativas más democráticas, inclusivas y transformadoras, que permita la construcción de sociedades del conocimiento para todas las edades.

Referencias bibliográficas

- Abellán García, Antonio; Ayala García, Alba; Pérez Díaz, Julio; Pujol Rodríguez, Rogelio (2018): "Un perfil de las personas mayores en España, 2018. Indicadores estadísticos básicos". *Informes envejecimiento en red*, 17, 34.
- Baigorri, Artemio y Chaves, Mar (2005): "The Digital Literacy of Older Citizens in Extremadura (Spain)" en Birgit Jæger (ed.): *Young Technologies in Old Hands. An International View on Senior Citizen's Utilization of ICT*. DJØF Publishing.
- Bermejo García, Lourdes (2010). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores: Guías de buenas prácticas*. Madrid: Médica Panamericana.

- Butler, Robert. N. (1975). *Why survive? Being old in America*. Nueva York: Harper & Row.
- Camero Rivero, Santiago (2015). *Ciudadanía y voluntariado sénior en la sociedad telemática. Estudio de Avimex como paradigma del envejecimiento activo e inclusivo en Extremadura*. Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Camero Rivero, Santiago (2018): “De la brecha a la huella generacional”. The Conversation. 19 de noviembre de 2018 (en línea). <https://theconversation.com/de-la-brecha-a-la-huella-generacional-106953>, consultado el día 19 de noviembre de 2018.
- Chamahian, Aline (2005). *Approche sociologique des Universités Tous Âges. Quel sens donner aux pratiques éducatives à l'heure de la retraite?* Memoria de máster en investigación de sociología. Universidad de Provence.
- Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. (Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI) (en línea). <https://es.slideshare.net/marrisan/jacques-delors-la-educacin-encierra-un-tesoro-informe-unesco>, consultado el día 11 de septiembre de 2018.
- ECC (2007). *Join Report on Social Inclusion and Social Protection. Countries Profiles*. Brussels: European Communities Council.
- Fernández-Ballesteros, Rocío (2017). *Psicología de la vejez. Una psicogerontología aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, Rocío (2000). *Gerontología social*. Madrid: Pirámide.
- Giovanna Caprara, María (2017): “Promoción del envejecimiento activo” en Rocío Fernández-Ballesteros: *Psicología de la vejez. Una psicogerontología aplicada*. Madrid: Pirámide.
- INE (2016). *Encuesta sobre la participación adulta en las actividades de aprendizaje*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2017). *Indicadores demográficos 2016*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Lemieux, André (1987): “Gerontologie éducative et gérontagogie”. *L'année gerontologique*, 3, 213-219.
- Marina, José Antonio (2015). Talento anciano: una pedagogía para la vejez (en línea). https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2015-06-30/talento-anciano-una-pedagogia-para-la-vejez-jose-antonio-marina_908839/, consultado el día 15 de diciembre de 2018.
- Martínez Lozano, Isabel (2011). “Marco Europeo: 2012, Año europeo del envejecimiento activo y de la solidaridad intergeneracional” en IMSERSO, Libro Blanco del envejecimiento activo. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Secretaría General de Política Social y Consumo Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Montero, Isabel (2000): “Nuevas perspectivas en el aprendizaje de los mayores” en M^a Esther Alcalá y Valenzuela, Enrique (ed.): *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.
- Naciones Unidas (2000). Seguimiento del Año Internacional de las Personas de Edad: Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. A/RES/54/262. 16 de junio. Nueva York: Naciones Unidas.
- OMS (2002). *Envejecimiento activo, un marco político*. Madrid: Organización Mundial de la Salud.

- Pérez Díaz, Julio (2003): “La madurez de masas”. *Imserso, Colección Observatorio de las personas Mayores*, 12.
- Roa Angarita, Claudia Janneth; Torres Puentes, Wilson (2014). “¿Comunidad educativa o sociedad educativa?”. *Educación y Ciudad*, 27, 139-146.
- Sáez Carreras, Juan (2003). *Educación y Aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: SAFEKAT, S.L.
- Sánchez Martínez, Mariano (2011). “Relaciones intergeneracionales” en IMSERSO: *Libro Blanco del envejecimiento activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Secretaría General de Política Social y Consumo Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Serdio Sánchez, Carmen (2015). “Educación y envejecimiento: Una relación dinámica y en constante transformación”. *Educación XXI*, 18 (2), 237-255.
- UNESCO (2014). *UNESCO Estrategia de educación 2014-2021*. París: UNESCO.
- Vellas, Pierre (1977). *L'apport des Universités du Troisième Age en Abrégé de gérontologie*. Masson.
- Villar, Feliciano y Serrat, Rodrigo (2014): “La participación cívica como expresión de generatividad en la vejez”. *Estudios Interdisciplinarios sobre o Envelhecimento*, 19 (2), 345-358.

Notas biográficas

Santiago Cambero Rivero es Doctor en Sociología por la Universidad de Extremadura (UEX). Licenciado en CC. Políticas y Sociología, y en Derecho por la UNED. Máster en Gerontología Social por la Universidad de Barcelona. Profesor Asociado del Departamento de Dirección de Empresas y Sociología (UEX), impartiendo clases en la Facultad de Educación en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Miembro del grupo de investigación «Análisis de la Realidad Social» (UEX). Socio de la Federación Española de Sociología (FES), European Network in Aging Studies (ENAS) y Colegio de Sociología y Ciencias Políticas de Extremadura. Líneas de investigación: Sociología de la Vejez y Sociología de la Educación.

Deborah Díaz Galván es Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Extremadura (UEX). Líneas de investigación: Sociología de la Educación y Sociología de las Edades y Ciclo de Vida.

Reseña

Llevot, Núria; Molet, Carme; Garreta, Jordi; Bernad, Olga y Domingo, Jordi (2017). *Diversidad religiosa en los centros escolares de Cataluña: religiones y multiculturalidad*. Lleida: Editorial Milenio. ISBN: 978-84-9743-789-9, 132 páginas.

Sergio Andrés Cabello¹

Desde comienzos del siglo XXI, el Estado Español se vio inmerso en un proceso de llegada de un elevado contingente de población inmigrante. El mismo duró prácticamente el conjunto de la primera década de dicha centuria y transformó completamente la estructura social española. De esta forma, la llegada de millones de personas de diferentes culturas y nacionalidades supuso un reto para la sociedad en todos sus ámbitos, destacando el educativo como uno de los más relevantes. La integración de alumnos y alumnas de origen extranjero, así como de niños y niñas que ya habían nacido en España pero que procedían de otras culturas, fue y sigue siendo uno de los principales objetos de estudio de la Sociología de la Educación. Abordar la diversidad cultural y religiosa, la multiculturalidad en definitiva, no solo es una cuestión que quedaba en el ámbito de las políticas públicas, que han ido evolucionando hacia la integración de la diversidad cultural en el conjunto de la diversidad en la última década, sino que también afecta a las acciones y decisiones de centros, docentes y familias.

No cabe duda que este proceso no tiene un punto final, al contrario, la convivencia entre diferentes colectivos, el conocer al otro y el reconocimiento de la diversidad son las bases de partida. Sin embargo, tampoco los retos y desafíos desaparecen y por ese motivo es necesario seguir profundizando en investigaciones y estudios sobre estas cuestiones. Uno de los grupos más destacados en ese sentido es GR-ASE (Grup de Recerca Anàlisi Social i Educativa) perteneciente a la Universitat de Lleida. Un equipo multidisciplinar compuesto por sociólogos de la educación, pedagogos, trabajadores sociales, etc., vienen desarrollando investigaciones que abordan los procesos migratorios, la inclusión educativa de los colectivos inmigrantes, las respuestas a la diversidad, entre otros ámbitos vinculados a la Sociología de la Educación. Uno de esos proyectos fue *Diversitat cultural i religiosa als centres educatius de Catalunya* (RELIG 2014) financiado por la Direcció General d'Afers Religiosos de la Generalitat de Catalunya, siendo uno de los resultados de esta investigación es la publicación *Diversidad religiosa en los centros escolares de Cataluña: religiones y multiculturalidad*.

El proceso de investigación es el mismo que ha seguido este equipo en otros proyectos, partiendo de un análisis teórico y de la legislación, para pasar a una metodología en dos direcciones: una cuantitativa que permite contar con indicadores sobre el objeto de estudio, y otra cualitativa que da como resultado el discurso sobre la diversidad religiosa en los colegios de Educación Primaria de Catalunya.

¹ Universidad de La Rioja, sergio.andres@unirioja.es.

La primera parte del trabajo se centra en el análisis de la legislación educativa tanto en el Estado Español como en Catalunya en relación a la atención a la diversidad cultural y religiosa. En este sentido, cabe destacar la evolución de las leyes educativas y cómo se han ido adaptando a la realidad de la estructura social especialmente a partir de la llegada de inmigrantes en la primera década del siglo XXI. Hay que señalar el peso de la religión católica en el Estado Español y, especialmente, su vinculación con el ámbito educativo, por lo que las actuaciones legislativas también se han visto mediatizadas por ese factor. Igualmente, los acuerdos con las comunidades judía, evangélica y musulmana para la impartición de estas religiones en centros sostenidos con fondos públicos muestran una igualdad jurídica entre las cuatro religiones, pero no así la social. En todo caso, la evolución en las legislaciones y los currículos refleja las tensiones y dificultades de abordar el hecho religioso en las aulas, especialmente marcado por los cambios legislativos determinados en gran medida por el color ideológico del partido político en el poder.

La fase cuantitativa se basó en una encuesta a 380 centros públicos en la que se abordaron cuestiones como las peticiones vinculadas al hecho religioso (contenidos curriculares, alimentación, calendario religioso, clases de religión, coeducación), el grado en que se explica la diversidad religiosa en el Proyecto Curricular de Centro y si se han establecido criterios para trabajar la diversidad religiosa en el Proyecto Educativo de Centro, la existencia y resolución de conflictos vinculados a la diversidad religiosa, la formación de los docentes en esta materia, la oferta educativa vinculada a la asignatura de Religión Católica y la existencia de una alternativa, la valoración y el trabajo del hecho religioso y la diversidad religiosa, entre otras cuestiones.

La fase cualitativa se centró en 21 entrevistas en profundidad a responsables de 16 centros educativos, tanto públicos como concertados de ideario católico, prestándose especial atención a la cuestión de los contenidos tratados en materia de religión, la diversidad religiosa y la situación de otras religiones, especialmente la evangélica y la musulmana.

Los principales resultados de la investigación muestran cómo las actuaciones en materia de diversidad religiosa han estado marcadas por una adaptación de cada centro a medida que iba encontrándose con el nuevo escenario y, a pesar de la evolución legislativa, no se ha contado con la formación ni con los medios necesarios para implementar medidas de atención a la diversidad religiosa. En la gran mayoría de los casos, las respuestas han sido improvisadas y se ha producido una adaptación de los recursos, con una gran variedad de situaciones. Igualmente, también se destaca la importancia de la segregación escolar con centros donde la diversidad religiosa es mucho mayor que en otros en los que apenas existe, lo que puede dificultar la respuesta. Y todo ello sin perder de vista que la construcción de la diversidad es compleja.

La necesidad de más recursos, reducidos tras años de recortes; la importancia de vincular al conjunto de la comunidad educativa en un sentido amplio; o el contar con los aspectos identitarios y los sentimientos de pertenencia de las diferentes comunidades para que los niños y niñas sientan también a la escuela como suya, son algunos de los aspectos a tener en consideración. Pero, por otra parte, también se constata que la atención a la diversidad religiosa ya no es una necesidad preeminente para las autoridades educativas.