

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 17, n.º 2, julio 2024

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

Artículos

LIDIA CARRASCO TENORIO. Tiempo escolar y familias monomarentales: desvelando una experiencia invisibilizada

MARTA MONILLOR-JIMÉNEZ, MARÍA JIMÉNEZ-DELGADO Y RAÚL RUIZ-CALLADO. Prevención y detección de la Violencia de Género en el ámbito universitario: una propuesta de investigación basada en el análisis de redes sociales personales del alumnado

JUAN GARCÍA-GARCÍA. Diversidad, cultura, nación: El currículum oculto de la Sociología de la Educación

Misceláneo
Miscellaneous

Coord. Equipo Editorial RASE



RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 17, n.º 2, julio 2024

<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.

AMADOR 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*.

Diseño y maquetación

Amelia Fernández Valledor

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

EQUIPO EDITORIAL RASE 167

Artículos

LIDIA CARRASCO TENORIO:

Tiempo escolar y familias monomarentales: desvelando una experiencia invisibilizada 169

MARTA MONLLOR-JIMÉNEZ, MARÍA JIMÉNEZ-DELGADO Y RAÚL RUIZ-CALLADO:

Prevención y detección de la Violencia de Género en el ámbito universitario:
una propuesta de investigación basada en el análisis de redes sociales personales del alumnado..... 185

JUAN GARCÍA-GARCÍA:

Diversidad, cultura, nación: El currículum oculto de la Sociología de la Educación 203

Reseña

SERGIO ANDRÉS CABELLO:

Martínez Morales, Juan Ramón (2024). *La mirada que interviene en aquello que mira. Perspectivas plurales sobre la Educación Secundaria*. València: Tirant Lo Blanch 222

Presentación

Equipo Editorial RASE

RASE. *Revista de Sociología de la Educación*, presenta el segundo número correspondiente al año 2024. En el mismo, se cuenta con tres artículos que abordan diferentes aspectos vinculados a la Sociología de la Educación, así como la reseña de un libro.

El primer artículo, «Tiempo escolar y familias monomarentales: desvelando una experiencia invisibilizada», lo firma Lidia Carrasco Tenorio, de la Universidad de Zaragoza y expone los resultados de una investigación cualitativa que incide en las dificultades de las familias monomarentales en relación con el tiempo escolar y las actividades en los centros educativos. Carrasco Tenorio presenta una cuestión enmarcada en la participación de las familias en la escuela pero desde la perspectiva, en no pocas ocasiones no tenida en cuenta, de estas familias monomarentales, encabezadas mayoritariamente por mujeres. Los principales resultados muestran cómo, a través de grandes esfuerzos y sacrificios, consiguen compatibilizar dicha participación y relación, teniendo en consideración también la comunicación, pero que, en definitiva, es necesario ser más conscientes desde los diferentes agentes educativos y los centros de esta situación.

Marta Monllor-Jiménez, María Jiménez-Delgado y Raúl Ruiz-Callado, de la Universidad de Alicante, firman «Prevención y detección de la Violencia de Género en el ámbito universitario: una propuesta de investigación basada en el análisis de redes sociales personales del alumnado». Mediante la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, a través del análisis de las redes personales de 63 alumnos y alumnas, se pretende conocer si existen diferencias de género en el tamaño de las mismas, considerando que, en el caso de las alumnas, si la red es más reducida, puede ser un indicador de mayor vulnerabilidad a la violencia de género. Igualmente, se pretende conocer la valoración que hacen los y las estudiantes del papel de la Universidad para contribuir a su bienestar en el aula. Los resultados de este estudio exploratorio muestran que si bien no se cumple la primera consideración, las dimensiones de la red personal no se asociarían a una mayor vulnerabilidad de la violencia de género, sí que los y las participantes en el estudio inciden en que la Universidad debe involucrarse más, y de forma más activa, en contribuir a su bienestar en las aulas.

Finalmente, Juan García García, de la Universidad de Extremadura, presenta «Diversidad, cultura, nación: El currículum oculto de la Sociología de la Educación». Partiendo del papel de la educación y la escuela en la construcción del Estado y la naturalización de la nación, y siendo consciente de que la Sociología, y concretamente la Sociología de la Educación, presta más atención que otras áreas a cuestiones

como el estudio del poder, la ideología y el currículum oculto, se observa que no tampoco se ha profundizado en dicho proceso. De esta forma, García García se centra en la diversidad cultural y en cómo la Sociología de la Educación, desde una perspectiva normativa y voluntarista de la educación intercultural, no aborda tanto cuestiones de poder, ideología y construcción nacional en ese sentido, dando lugar a un currículum oculto y a un nacionalismo metodológico.

La reseña que cierra el presente número de RASE hace referencia a *La mirada que interviene en aquello que mira. Perspectivas plurales sobre la Educación Secundaria*, coordinada por Juan Ramón Martínez Morales y publicada por Tirant Lo Blanch. Esta obra se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en Secundaria, a través de las perspectivas pedagógica, filosófica y sociológica, que cuenta con una importante presencia en la misma.

Recordamos, igualmente, que RASE cuenta con un *call for papers* para el monográfico *Innovación Docente en Sociología*, coordinado por Ángel Manuel Ahedo Santisteban y Anabell Fondón Ludeña, de la Universidad Rey Juan Carlos. La fecha límite de recepción de artículos es el 30 de septiembre de 2024.

Tiempo escolar y familias monomarentales: desvelando una experiencia invisibilizada

School Time and Lone Mother Families: Unveiling an Invisibilized Experience

Lidia Carrasco Tenorio¹

Resumen

En este artículo se profundiza sobre cómo las familias monomarentales, familias con una mujer al frente, integran en su rutina diaria el proceso y acompañamiento educativo de sus hijas e hijos. Para ello, se han analizado las entrevistas de 34 mujeres de Zaragoza, madres de familias monomarentales con menores en las etapas de infantil, primaria y secundaria, en las que se preguntaba sobre el tipo de jornada, servicios utilizados, tareas y refuerzos escolares, tutorías, así como por su implicación y participación en la comunidad educativa. Aunque se constata que las familias monomarentales logran compatibilizar la vida laboral y familiar con los tiempos escolares, esto no se consigue sin sacrificios o pérdidas y se enfrentan a una fuerte dicotomía pobreza económica-pobreza temporal. Por otra parte, el tiempo de permanencia de sus hijas e hijos en el centro educativo es notablemente largo, ya que en muchos casos a las horas lectivas se les suma el tiempo de comedor, extraescolares y, en menor medida, madrugadores. Asimismo, se hace patente que la comunicación desde el sistema educativo no tiene en cuenta la realidad de las familias monomarentales. Aunque el éxito académico de los menores a cargo de estas familias se ve condicionado tanto desde el punto de vista socioeconómico como desde la comunicación escuela-familia, las madres monomarentales suplen de manera resiliente estas desventajas. Urge que el sistema educativo y los tiempos escolares se organicen teniendo en cuenta a las familias monomarentales.

Palabras clave

Monomarentalidad, educación, tiempo escolar, conciliación.

Abstract

This article delves into how single-parent families, families led by woman, integrate the educational process and support of their daughters and sons into their daily routine. To this end, the interviews of 34 women from Zaragoza, mothers of single-parent families with children in the infant, primary and secondary stages, have been analyzed, in which questions were asked about the type of day, services used, homework and school reinforcements, tutoring, as well as for their involvement and participation in the educational community. Although it is confirmed that single-parent families manage to make work and family life compatible with school time, this is not achieved without sacrifices or losses and they face a strong economic poverty-time poverty dichotomy. On the other hand, the time spent by their daughters and sons at the educational center is notably long, since in many cases, dining time, extracurricular activities and, to a lesser extent, early risers are added to teaching hours. Likewise, it is clear that communication from the educational system does not take into account the reality of single-parent families. Although the academic success of the minors in charge of these families is conditioned both from a socioeconomic and from school-family communication point of views, single-parent mothers resiliently compensate for these disadvantages. It is urgent that the educational system and school times be organized taking into account single-parent families.

Keywords

Single Motherhood, education, school time, conciliation.

Cómo citar/Citation

Carrasco Tenorio, Lidia (2024). Tiempo escolar y familias monomarentales: desvelando una experiencia invisibilizada. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (2), 169-184. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.2.27801>.

Recibido: 30-11-2023
Aceptado: 22-05-2024

¹ Lidia Carrasco Tenorio, Universidad de Zaragoza, lidiacarrasco@yahoo.es.

1. Introducción

En las últimas décadas, la sociedad española ha transitado desde un modelo tradicional preponderante, la familia nuclear biparental heterosexual, hacia una diversidad de tipos familiares que se han consolidado a raíz de avances sociales, legales y tecnológicos como son la legalización del divorcio, la custodia compartida, el matrimonio homosexual o la reproducción asistida. Así, el actual ecosistema familiar incorpora, además de a la familia nuclear convencional y a la familia monoparental, a familias homoparentales, polinucleares, reconstituidas y transnacionales, entre otras (Santibáñez *et al.*, 2018; Becerril, 2004). Esta irrupción de nuevas formas familiares representa una oportunidad para que la investigación social defina, analice y cuantifique la pluralidad de tipos familiares, abandonando los sesgos impuestos por el modelo dominante (Becerril, 2004).

En el caso particular de las familias monomarentales, las mencionadas transformaciones sociales han hecho que pasaran de iniciarse por causas sobrevenidas, típicamente viudedad, a tener rutas de entrada diversas como maternidad extraconyugal, rupturas matrimoniales (separación o divorcio), maternidad en solitario por elección o maternidad vinculada a situaciones sociales (Avilés, 2013; Santibáñez *et al.*, 2018). Ante esta diversidad de características de las familias monomarentales actuales, una correcta definición o conceptualización del término familia monoparental debe tener cuenta todas sus dimensiones (legal, económica y de cuidados) que la configuran, como bien han señalado diversos autores (Barrón 2002; Almeda y Di Nella 2011; Di Nella 2016). Independientemente de las dimensiones o rutas de entrada que caracterizan a las familias monomarentales, la inmensa mayoría de ellas (82 %) tiene a una mujer adulta al frente (Assiego y Ubrich, 2015), por lo que el término familia monoparental ha surgido para visibilizar esta realidad (Santibáñez *et al.*, 2018).

En este contexto social, las madres de familias monomarentales deben afrontar como principales responsables la complicada tarea del sostenimiento económico, doméstico y de cuidados de su familia. Desde hace años, las investigadoras feministas han subrayado la necesidad de adoptar una perspectiva no-androcéntrica en los estudios sobre mujeres en general y más en concreto en aquellos sobre familias monomarentales (Di Nella *et al.*, 2014). Sin esta mirada se tiende a considerar únicamente el trabajo productivo, invisibilizando el trabajo de cuidados que engloba un número importante de actividades indispensables para la reproducción y sostenibilidad de la vida, entre ellas el seguimiento del proceso educativo de las menores a cargo. En caso contrario, se omite una gran parte de la experiencia femenina y, al mismo tiempo, se oculta la segregación por género que caracteriza al trabajo de cuidados asignado a ellas por defecto. Por ello, se ha destacado la necesidad de diseñar e implementar estudios con categorías e indicadores no androcéntricos establecidos desde la propia experiencia de las mujeres (Di Nella *et al.*, 2014; Carrasco-Tenorio 2023), así como la de revisar los modelos teóricos subyacentes en las investigaciones sobre nuevas familias y educación (González 2009). Aquellos modelos que parten de la imprescindibilidad de un padre y una madre en la unidad familiar o los que prejuzgan a las familias no convencionales como entornos desfavorables para el desarrollo de menores deben ser descartados (Rujas, 2016). En este sentido, Golombok destaca que la clave para un desarrollo sano y armónico no es la estructura del hogar, sino la calidad de la vida familiar (Golombok, 2015; Díez, 2015). Por otra parte, las madres de familias monomarentales deben enfrentarse a un sistema de organización y diseño de los tiempos vitales que está primordialmente condicionado por el sistema económico y laboral que sólo contempla al modelo tradicional de familia nuclear biparental. Así, la gestión de los tiempos vitales en estas familias puede suponer otra carga añadida a la ya de por sí complicada situación que sufren. Algunas investigadoras, analizando

el reparto del uso del tiempo entre trabajo remunerado y no remunerado según el género, identifican no ya una doble presencia, sino una triple presencia-ausencia que abarca el trabajo asalariado, el trabajo doméstico y de cuidados y la participación sociopolítica que constituirían la carga total de trabajo de cualquier persona (Legarreta y Sagastizabal 2013). En este sentido, otras investigaciones han concluido que las madres de familias monomarentales dedican el mismo tiempo al cuidado de su descendencia que las madres de familias biparentales y que, en todo caso, reducen su dedicación a tareas domésticas (Hernández-Monleón 2016, Ajenjo y García 2019). Aunque las familias monomarentales demuestran una gran resiliencia, es evidente que parten con una clara desventaja a la hora de conciliar la vida laboral y familiar y, por tanto, su vulnerabilidad socioeconómica es mayor (Almeda y Batthyány, 2021; Di Nella e Ibáñez, 2020). En cualquier caso, la necesidad de documentar la experiencia vital de las familias monomarentales en su gestión y distribución del tiempo sigue vigente, en particular respecto a la integración de los tiempos escolares en su rutina diaria.

Este artículo se estructura en cuatro partes. En primer lugar, se enmarca teóricamente el objetivo de esta investigación: se fundamentará la necesidad de una perspectiva feminista y no androcéntrica en la investigación sobre familias monomarentales, no sólo sobre los procesos de vulnerabilización socioeconómica y exclusión social a las que están expuestas, sino también en su capacidad de maniobra en la gestión de los tiempos vitales. Por ello, la presente investigación pone el foco en las dificultades para compatibilizar el tiempo escolar de sus hijas e hijos con los tiempos personales, sociales y laborales de las madres de familias monomarentales. En segundo lugar, se expondrá la metodología adoptada para conocer la realidad de las familias monomarentales a la hora de compatibilizar la vida laboral con su responsabilidad de seguimiento y supervisión del proceso educativo de sus hijas e hijos y recabar información sobre rendimiento escolar, la necesidad de refuerzo académico, los apoyos formales (madrugadores, comedor, extraescolares) e informales (personas que llevan o recogen a los niños del colegio) a los que recurren. A continuación, se expondrán los principales hallazgos extraídos de las entrevistas en lo que respecta a los apartados mencionados anteriormente, presentando experiencias concretas de estas mujeres. Concluimos el texto con la constatación de que las familias monomarentales se ven expuestas, además de a una sobrecarga de las madres por la asunción de las responsabilidades económicas, domésticas y de cuidados, a procesos de invisibilización también en la organización de los tiempos escolares y se destaca la necesidad urgente de un mayor número de recursos que permitan una atención y conciliación real a estas familias.

2. Empleo del tiempo, tiempos escolares y familias monomarentales

En los últimos años, las investigaciones sobre sociología del tiempo se han concentrado en los campos del trabajo, la conciliación y el género (Durán y Rogero 2009; de Gracia-Soriano 2019). A menudo, la concepción imperante del tiempo cronológico, lineal y objetivo se acepta sin poner en tela de juicio que es un constructo de la sociedad occidental basado en los tiempos productivos del mercado y que contribuye a perpetuar las desigualdades de género también existentes en el uso y distribución del tiempo (Yopo 2016). Esta comprensión del tiempo invisibiliza al otro tiempo, el que requieren el trabajo reproductivo, doméstico y de cuidados, esencial para la sostenibilidad de la vida, pero que se ve constreñido por la organización social del tiempo que atiende principalmente al mercado. Aún más, las herramientas metodológicas como las encuestas de empleo del tiempo se han diseñado frecuentemente sin considerar la perspectiva de género ni la diversidad de modelos familiares, ocultando una parte importante de la realidad que no se ajusta al modelo imperante de familia. Para paliar estas carencias y con la perspectiva de género como

foco teórico principal, algunas investigadoras feministas han analizado las encuestas sobre el empleo y distribución del tiempo (Carrasco 2005; Legarreta y Sagastizabal 2013). Las principales conclusiones de estos estudios son que el día a día se estructura asimétricamente atendiendo al género, con los hombres centrados en el trabajo remunerado y las mujeres repartiendo su tiempo entre el trabajo asalariado, las tareas domésticas y el cuidado. A pesar de que en la evolución temporal los datos de las mencionadas investigaciones muestran cierta tendencia hacia la convergencia de género, mayor por cierto en el trabajo remunerado que en el doméstico-familiar, todavía prevalece una clara segregación por género en las tareas domésticas y especialmente en el trabajo de cuidados (Legarreta y Sagastizabal 2013). Como consecuencia, las mujeres sacrifican gran parte del tiempo que podrían dedicar a actividades lúdicas, al desarrollo personal y al autocuidado (Fernández y Tobío, 2019). Ante este escenario, cabe preguntarse el impacto que puede tener la condición de madre de familia monomarental en el empleo del tiempo. Desde esta perspectiva, el análisis de la Encuesta de Población Activa no Androcéntrica de Barcelona puso el foco en la distribución del tiempo según el ciclo vital y el tipo de hogar, incluyendo, entre otros, a los hogares de familias monomarentales (Carrasco 2005). Uno de sus principales hallazgos constataba que los hogares de familias monomarentales eran los que dedicaban la mayor cantidad de tiempo al trabajo de mercado, 51,5 horas semanales. Como únicas proveedoras de ingresos económicos, las mujeres al frente de familias monomarentales se ven obligadas a asumir una dedicación intensiva al trabajo remunerado y desarrollan estrategias de conciliación como son la reorganización del tiempo, recurso a redes de apoyo o viven con personas ajenas al núcleo familiar, pero siempre sin renunciar al cuidado de su familia (Ajenjo y García 2019; Hernández-Monleón 2016, García 2018). Con toda probabilidad, esta situación les conduce a un sacrificio del tiempo libre y a un alto estrés al intentar compatibilizar las actividades principales: familia y trabajo. La otra alternativa a esta encrucijada sería desacelerar su día a día (de Gracia-Soriano 2022), optando por trabajos con horarios compatibles con el cuidado de su descendencia, por trabajar menos o incluso abandonar el mercado laboral formal, con la consiguiente reducción de ingresos y aumento de su vulnerabilidad socioeconómica y riesgo de exclusión social (Di Nella *et al.*, 2014). Todo apunta a que las madres de familias monomarentales se enfrentan a una fuerte dicotomía entre pobreza económica y pobreza temporal.

En el escenario descrito, la integración de la vida escolar dentro de la rutina de las familias monomarentales se anticipa complicada. Si los tiempos escolares marcan la vida y rutina de cualquier familia, en el caso de las monomarentales tratar de compatibilizar las obligaciones laborales con la labor de acompañamiento y supervisión de la educación de menores de edad es todavía más complicado. En particular, la atención que estas mujeres pueden dedicar al proceso educativo va a estar muy limitada por su disponibilidad de tiempo y esto —según los estudios realizados— podría comprometer el rendimiento académico de las menores. En este sentido, se ha constatado que la implicación de la familia en el proceso educativo de sus hijas e hijos acudiendo a reuniones, tutorías, supervisando tareas escolares, etc., es un factor significativo a la hora de garantizar el éxito académico (Vigo *et al.*, 2016). Aunque desde el punto de vista social la educación se considera uno de los pilares fundamentales que ayuda a lograr la cohesión social y compensar los efectos de la desigualdad, a menudo su planificación y organización no tiene en cuenta las circunstancias socioeconómicas de todas las familias, su disponibilidad de tiempo, su grado de implicación o los recursos personales y académicos con los que cuentan. Algunos estudios han profundizado sobre cómo las condiciones socioeconómicas familiares pueden convertirse en un factor determinante en el aprovechamiento de la experiencia escolar, llegando a desmentir el mito de la dimisión parental de

las clases populares (Alonso 2014; Martín y Gómez 2017). Resulta evidente que las situaciones laborales precarias u otros ‘factores exclusógenos’ de corte interseccional pueden llegar a afectar y condicionar seriamente la presencia de la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijas y su participación en la comunidad educativa (Alonso 2014; Vercellino 2017; Legarreta y Sagastizabal 2013). Ante esta realidad, tanto las políticas públicas como las actuaciones de los propios centros educativos deberían tener presentes todos los contextos familiares, especialmente aquellos más vulnerables (como las familias monomarentales) para que la simbiosis familia-escuela, y por ende el éxito educativo, no se vean comprometidos. En particular, habría que comprobar si la escuela tiene en cuenta a las familias monomarentales en la organización de los tiempos escolares para facilitar a sus madres la labor de acompañamiento y supervisión del proceso educativo.

3. Metodología

La metodología seleccionada para desarrollar esta investigación se caracterizó por un enfoque cualitativo que permitió conocer y comprender las experiencias vitales de madres de familias monomarentales (Mora 2020), en particular en el ámbito de la educación formal. De esta manera, se adopta una perspectiva no androcéntrica, en la que las mujeres son protagonistas en la narración de su propia experiencia y fortaleciéndolas en sus demandas de derechos y medidas frente a las situaciones de vulnerabilidad que viven. Con el objetivo de contactar con potenciales informantes interesadas en participar en esta investigación, se llevó a cabo una fase de buzoneo digital solicitando colaboración a diferentes entidades y asociaciones de Zaragoza, tanto del ámbito escolar (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado, Federación Aragonesa de Padres y Madres de Alumnado y Asociaciones de Familias de Alumnado), como de la mujer (asociaciones de madres solteras, Casa de la Mujer, asociaciones de minorías étnicas, redes asociativas, ONG, Fundaciones, etc.). Finalmente, 40 mujeres, madres de familias monomarentales, fueron contactadas mediante un formulario web y posteriormente entrevistadas.

Las 40 participantes fueron informadas de la temática de la investigación, así como de los contenidos cubiertos en la entrevista y de su duración aproximada. Asimismo, antes de la entrevista, se les solicitó la firma del correspondiente consentimiento informado. La mayoría de las entrevistas se realizaron de forma telemática debido a la situación sanitaria derivada de la pandemia y de las restricciones adoptadas por las autoridades, por lo que las tecnologías de la información y la comunicación han sido una herramienta fundamental.

El guion de la entrevista constaba de varios apartados y uno de ellos se centró exclusivamente en la experiencia que las informantes y sus familias tenían en la educación formal, recabando información sobre características de su centro educativo, carga de tareas escolares, necesidad de refuerzo, rendimiento académico, relación con el centro educativo (tipo de jornada, horarios, uso de servicios, tutorías, participación, conocimiento de su condición de familia monomarental, etc.). Las entrevistas se realizaron en un periodo de algo más de un año (junio 2020 - julio 2021). Desde la transcripción literal de las entrevistas, que fueron grabadas, se procedió a la codificación utilizando el software MAXQDA y, finalmente, fueron analizadas.

4. Resultados y discusión

De las 40 entrevistas realizadas, se seleccionaron las de 34 mujeres residentes en Zaragoza o en su área metropolitana con menores a cargo matriculados en las etapas educativas de infantil, primaria y secunda-

ria. Estas mujeres se caracterizaron por perfiles diversos, apareciendo desde profesionales de los sectores sanitario y educativo, pasando por empleadas domésticas y de cuidados, mujeres en paro y/o en economía informal, mujeres extranjeras, de minorías étnicas, etc. De estas mujeres, 20 tienen dos hijas o más, mientras que 14 tienen sólo una hija o hijo. Nueve mujeres tienen a sus hijas en educación infantil, 11 en primaria, 5 en secundaria, 6 en primaria y secundaria, 2 en infantil y primaria y 1 en infantil y secundaria. Salvo en el caso de una de las informantes, todas las menores estaban matriculadas en centros públicos.

4.1. Familias monomarentales y jornada educativa

Tipo de jornada lectiva

Un aspecto que afecta a la organización del tiempo y la rutina de cualquier familia es el tipo de jornada del centro educativo, ya que no todos tienen el mismo tipo de jornada (Obiol 2021). Esto podría ser un factor condicionante de las posibilidades de interacción entre las familias monomarentales y los centros educativos. En Aragón, hasta hace pocos años la jornada escolar ha sido partida en la mayoría de los centros educativos, pero tras los procesos de elección de los últimos años, la jornada continua es la que se impuso en la mayoría de centros educativos públicos y en el curso actual (2023-2024) sólo siete colegios públicos continúan con jornada partida.

Las monomarentales entrevistadas no expresaron un posicionamiento claro a favor o en contra de un tipo de jornada. Más bien, la mayoría de ellas recalcó que se ven más condicionadas por su jornada laboral, por la edad de sus hijas, etc., y no tanto por el tipo de jornada del centro educativo. Debe notarse que para la mayoría de las niñas de estas familias la jornada escolar va más allá de la jornada lectiva, independientemente de que el centro tenga jornada partida o continua, puesto que, como se verá a continuación, hacen uso de algunos servicios para ganar tiempo. El análisis de esta sección de la entrevista corrobora la predominancia de los tiempos productivos sobre los tiempos escolares y, al mismo tiempo, la percepción por parte de las monomarentales de que su presencia es indispensable cuando sus hijas tienen ciertas edades (Obiol 2021). Así, las monomarentales se ven sometidas a la tensión entre adaptarse a los tiempos productivos y a los tiempos de cuidados, siendo estos últimos claramente dinámicos y cambiantes según la edad de las menores a cargo.

ME25: «Yo creo que la (jornada) partida no es una defensa a la pedagógica. A mí no me gusta cuando la gente dice “es mejor, o es peor”. No, ni mejor, ni peor. Encaja a unas familias una cosa y encaja a otras familias otra, depende de tus circunstancias. Yo entiendo que para todos los niños que se pueden ir a comer a su casa la jornada continua es la mejor. Los que tienen que quedarse a comedor, es mejor la partida. (...) Y que no es una cuestión de que a los niños... A los niños le sobran horas en el colegio siempre, sea una jornada o sea la otra».

Servicio de madrugadores

Las entrevistas confirmaron que el servicio de madrugadores es utilizado de manera minoritaria por las familias monomarentales. Así, sólo 5 madres de las 29 con menores de edad integrados en los niveles educativos de infantil y primaria recurrían habitualmente a este servicio. Las razones para un uso tan escaso son variadas. En primer lugar, el servicio de madrugadores era siempre de pago en ese momento y, por ello, las familias en situación económica más precaria no se lo podían permitir. En este sentido, debe comentarse que 11 de estas 29 monomarentales estaban en situación de desempleo y no

hacían uso del servicio de madrugadores. En segundo lugar, el resto de las monomarentales adaptaban su horario laboral (12 mujeres), reducían la jornada aún a pesar de la pérdida salarial (8 mujeres) y/o contaban con redes de apoyo. Aún más, algunas de las informantes expresaron que renunciaban a aquellos trabajos con horarios incompatibles con la jornada y vacaciones escolares de sus hijas. Esto confirma que, en la balanza entre incorporación al mercado laboral y cuidado de sus hijas, estas mujeres normalmente apuestan por no disminuir el tiempo de cuidado, aun a pesar de que esto suponga una pérdida de ingresos. Es interesante destacar que algunas de las monomarentales, desde una postura no adulto-céntrica, mencionan que no les gusta que sus hijas vayan a madrugadores por el esfuerzo que les supone completar jornadas de más de 8 horas fuera de casa. Aunque no es el foco principal de esta investigación, se debe comentar que durante la pandemia el servicio de madrugadores no se llegó a ofrecer en todos los centros educativos y cuando se ofrecía su precio fue elevado.

ME4: *«Mi horario es de 6:30-2:30... En principio la idea es que si no me dan el horario (del plan) Concilia, pues tendré que cogerme horas para entrar más tarde, los llevaré a madrugadores y luego iré a trabajar. Me duele en el corazón tener que dejar a los niños a las 7:30. Tendrán que estar de las 7:30 a las 5 de la tarde».*

ME10: *«Claro, Por eso era lo de (trabajar de) monitora de comedor. Cuando no hay cole, yo puedo estar con ellas. Es el único trabajo que podía compaginar».*

Servicio de comedor

Al contrario que con el servicio de madrugadores, las entrevistas realizadas confirmaron que la gran mayoría de las monomarentales hacían uso del servicio de comedor. Así, 23 de las 29 monomarentales (casi un 80 %) con hijas en infantil y primaria (en secundaria no existe este servicio) recurrían al servicio de comedor, aunque 5 de ellas interrumpieron su uso debido a la pandemia. De estas monomarentales, 7 manifestaron que disponían de beca de comedor, con el ahorro económico que conlleva, mientras que el resto hacían frente a este gasto desde el presupuesto familiar. Las entrevistas evidenciaron, por tanto, que el servicio de comedor es uno de los más útiles para las madres de familias monomarentales, ya que es gratuito o muy económico y cubre una franja de tiempo amplia e importante para la conciliación de su vida familiar y laboral. No obstante, tiene margen de mejora, ya que no siempre se ofrece la misma duración para este servicio, abarcando desde una 1 hora y media hasta 3 horas según el centro educativo. En cualquier caso, el uso de este servicio potencia las posibilidades de reorganización del tiempo o capacidad de agencia de las monomarentales (Yopo 2016).

Por otra parte, es interesante visibilizar las dificultades de familias monomarentales con hijas en etapas educativas diferentes (por ejemplo, infantil-primaria y secundaria). Así, cuando la hija menor asiste a educación infantil-primaria y puede disfrutar del servicio de comedor, la hija en secundaria, sin embargo, no tiene esta posibilidad, dificultando la conciliación. En secundaria el servicio de comedor no existe y sólo se pueden solicitar becas de material escolar y siempre dependiendo de los ingresos familiares.

Otra dificultad destacable es la imposibilidad de acceso a las becas de comedor escolar que sufren algunas monomarentales. En el caso de algunas monomarentales migrantes, por solicitarla fuera de plazo debido a traslado de ciudad dentro del territorio español. En otros casos, la concesión de las

becas de comedor no era estimada porque los ingresos económicos del año anterior superaban el límite establecido, sin importar que en el curso actual la situación económica hubiera empeorado. Es evidente que los requisitos burocráticos no se adaptan a la variabilidad vital que algunas monomarentales experimentan.

ME39: *«De comedor no me la dan. El programa no me deja ingresar porque primero piden residencia. No me lo deja, con la DGA. Entonces ahora yo llamaré para hablar con mi trabajadora social para que pueda mirar cómo me puede ayudar para los materiales escolares, no para el comedor».*

ME34: *«Como son a año vencido dio la circunstancia de que cuando yo no tenía donde caerme muerta, pues no me dieron beca porque me cogían el salario que yo había cobrado el año anterior ¿sabes? Entonces, nada. Sin derecho a beca. Y cuando ya pude pagar absolutamente todo, fue cuando tuve derecho a beca. Que dije: “¡Jo, y ahora... uf... ¿ahora cómo voy a pedir la beca si lo puedo pagar?”».*

Actividades extraescolares

En cuanto a las actividades extraescolares, 27 entrevistadas recurrían a ellas, ya sea dentro o fuera del centro educativo. Las actividades eran muy variadas: deportes, música, etc. Un aspecto que ellas resaltaban es que todas las actividades extraescolares o extracurriculares, incluidas la mayoría de las ofrecidas desde los centros educativos, son de pago y no están subvencionadas. Como única excepción estarían los proyectos de integración de espacios escolares (PIEE²) que a veces están subvencionados parcialmente, pero que deberían ser reforzados para aumentar su cobertura. Es interesante mencionar que las monomarentales recurren a las extraescolares como una forma de conciliar y ganar tiempo. Esta razón explicaría que sean tantas mujeres las que apuntan a sus hijas a extraescolares, incluso aunque su situación económica sea precaria.

ME1: *«Desearía tiempo, porque al final entre semana dejo a (Nombre hija) en madrugadores, voy a trabajar, salgo, voy a por ella... Y ya está, pero, claro, no tengo capacidad, por si me pasa algo en el trabajo o si me tengo que quedar más, no tengo borquilla, mi horario es super-ajustado. (...) Utilizo, madrugadores, extraescolares y comedor, lo uso todo. Extraescolares... Pintura una hora extra, porque esa hora extra me da un poco de juego... ir un poco más desahogada, a mí me da tranquilidad mental».*

ME19: *«Sí que lo apunté a algunas actividades, (...) porque yo, además de trabajar, estoy estudiando un ciclo de formación profesional en educación infantil... Entonces pues eso me permitía a mí sacar una horita, un par de horas a la semana de estudio, más allá de las horas nocturnas que saco».*

Como vemos, la capacidad de organización del tiempo de las madres al frente de familias monomarentales se basa, por un lado, en combinar los servicios de cuidado y las actividades extraescolares y, por otro, en renunciar al tiempo personal de descanso. Esto confirma la gran tensión a la que se ven sometidas por las dicotomías entre tiempos productivos y tiempos de cuidados y entre pobreza económica y pobreza temporal.

2 El Proyecto P.I.E.E. se desarrolla en 23 institutos de educación secundaria, 6 centros de educación infantil y primaria y 3 centros de educación especial de Zaragoza y tiene como finalidad convertirse en una alternativa educativa de ocio y tiempo libre para niños, adolescentes y jóvenes.

Apoyos

Las entrevistas confirmaron que, independientemente de su situación laboral, 14 de ellas, recibía apoyo de familiares, sobre todo de las abuelas, para llevar y/o recoger del colegio a sus hijas. Por otra parte, tres informantes recurrían a amistades para esa tarea. Debe comentarse que no todas las familias tenían redes de apoyo, especialmente aquéllas cuyas madres eran migrantes (6 mujeres). Ante la obligación de cuidar, la situación laboral socioeconómica y la ausencia de redes de apoyo informales, la única opción que les quedaba a estas últimas era recurrir a asociaciones que ofrecen un servicio de cuidado de menores, incluyendo llevarlos y traerlos del centro educativo. Finalmente, 9 mujeres con hijas en infantil y/o primaria expresaron que no recibían un apoyo habitual para llevarlas al centro educativo.

ME10: *«Las llevamos al cole, porque entran las dos a la vez, y yo tengo que ir al otro cole... Llevo a la mayor (a un centro de educación especial) y mi madre lleva a la pequeña. (...) A la mayor la recojo 10 minutos antes, que me dieron permiso en el cole, y ya me paso por la pequeña».*

ME37: *«Lo más complicado es tener que ir al trabajo y dejarlo allí, la cuidadora de (Asociación) tiene que venir a las 5:45. Ella lo lleva al cole... Pago un poco, 30-35, depende del mes».*

4.2. Familias monomarentales y tareas escolares

En cuanto al volumen de tareas escolares fuera de la jornada lectiva, trece informantes afirmaron que sus hijas no tenían deberes, siendo la mayoría alumnado de educación infantil o de los primeros cursos de primaria. En el otro extremo, 6 monomarentales manifestaron que sus hijas, ya en niveles avanzados de primaria y en secundaria, dedicaban hasta 3 horas diarias a deberes. El resto, 15 entrevistadas, indicaron que el tiempo dedicado oscilaba entre 1 y 2 horas. Es destacable que el rendimiento académico de las menores de estas familias era bueno en su gran mayoría. Sólo dos de las menores a cargo habían repetido curso y otras dos habían tenido alguna dificultad, pero sin llegar a repetir curso. Las entrevistas permiten constatar que los centros educativos, especialmente en secundaria y en los cursos más altos de primaria, asignan una carga considerable de tareas fuera del horario escolar que condiciona notablemente la vida familiar. Para las madres monomarentales, esto supone una dedicación intensiva, otra más, y una presión añadida que quedan muy por encima de su disponibilidad de tiempo y atención, ahondando su pobreza temporal o condenándolas a atender simultáneamente varias tareas (domésticas, de cuidado, escolares) con la carga añadida de estrés que esto supone.

ME11: *«(Las niñas están) En 6.º y 1.º de la ESO... Lo que son deberes 2 horas y el estudio lo que yo les marque, depende de si tienen exámenes o no, porque por ellas no estudiarían... Me metí en el primer trimestre porque la mayor lo necesitaba... Y al final dije, no me lo puedo permitir, o sea, no hay profesora particular, nos pusimos las pilas las tres y remontaron».*

ME34: *«(En Secundaria) Tiene muchos deberes, ella estudia diariamente. Lo ha pasado muy mal con matemáticas. Dos o tres horas. Tiene una profesora de mates y lengua».*

Un aspecto importante en el análisis de la carga que suponen las tareas escolares es el impacto del bilingüismo. Entre las entrevistadas, 28 mujeres tenían menores en educación bilingüe, mayoritariamente inglés y en segundo lugar francés. Muchas de estas madres se ven obligadas a recurrir a

academias o profesorado particular para ayudar a sus hijas en las materias bilingües, ya que tanto su disponibilidad de tiempo como a veces sus conocimientos del idioma, su capital cultural, son limitados (Martín y Gómez 2017):

ME10: *«(A niña 2 de 6 años) La llevo a una academia de inglés... los lunes y miércoles... , porque yo no tengo ni pajotera idea de inglés... Miré una academia que está al lado de donde llevo a (niña 1) a la fisio. Nos gustó mucho y luego es la más barata de las que he visto... al mes 66 euros».*

Una constatación interesante es que de las 34 entrevistadas, 10 monomarentales habían recurrido a clases particulares o academias para sus hijas. Este dato es significativo por el esfuerzo económico que supone para estas mujeres y denota que dan una gran importancia a la educación de sus descendientes. Aún más, una de las entrevistadas expresó, como se ha podido ver, que le gustaría llevar a sus hijas a actividades de refuerzo educativo, pero no puede permitírselo. Es evidente que las madres de familias monomarentales no dimiten de su responsabilidad en el seguimiento del proceso educativo (Martín y Gómez 2017), pero se debaten entre dedicar su tiempo o sus recursos económicos a esta tarea. Una vez más, las monomarentales se enfrentan a la dicotomía pobreza económica-pobreza temporal.

Por otro lado, se debe mencionar que algunos centros educativos, tanto de educación primaria como de secundaria, ofrecen servicios gratuitos de refuerzo para el alumnado fuera del horario lectivo, como el programa AÚNA³. Las entrevistas revelaron que una de las informantes pudo acogerse a este tipo de refuerzo.

ME12: *«Miércoles y jueves (el niño) tiene clases particulares en el instituto, que está fenomenal. No es por familia monoparental, es por salario... Al tener un solo salario entonces le dan clases en el instituto de forma gratuita. Tiene dos días una horita... Son de grupo».*

Otras entrevistadas comentaban que aprovechaban los recursos ofrecidos por entidades como Centros de Tiempo Libre y Asociaciones que, además de actividades lúdicas, brindan apoyo con los deberes escolares. Este tipo de iniciativas no están generalizadas y la gran mayoría de familias, incluidas las monomarentales, no disfruta de estos servicios que podrían jugar un papel muy importante en el proceso y aprovechamiento educativo de sus hijas. En este sentido, se ha planteado la necesidad de reforzar los mecanismos de acompañamiento al aprendizaje del alumnado más desfavorecido, especialmente después de la pandemia (Bonal y González 2021)

4.3. Familias monomarentales y relación con centro educativo

Tutorías y relación familia-centro educativo

Respecto a las tutorías ofrecidas desde los centros educativos como herramienta para el seguimiento del rendimiento del alumnado y comunicación con las familias, las entrevistas identificaron tanto casos en los que el profesorado imponía el horario de atención a familias sin tener en cuenta que alguna de ellas fuera monomarental, como otros en los que se conocía y tenía en cuenta esta situación familiar. De cualquier manera, la mayoría de las entrevistadas se adaptaba al horario ofrecido, incluso a pesar

³ El programa AÚNA (ORDEN ECU/1596/2023 del Boletín Oficial de Aragón) es un programa de ampliación del tiempo de aprendizaje del alumnado con retraso curricular, dificultades de aprendizaje o más desfavorecido socio-culturalmente.

de la incompatibilidad con su dedicación al trabajo remunerado. Estas evidencias corroboran que los tiempos educativos se diseñan con un modelo predominante de familia biparental en mente, donde uno de los progenitores, normalmente la mujer, flexibiliza su disponibilidad temporal para garantizar la relación con el profesorado y el seguimiento del rendimiento educativo de sus hijas.

ME13: *«Pues no he tenido... (tutoría) con ellos. La cuestión es que solo las hacen por las mañanas. Y claro, si estoy trabajando... Es que me parece que ni siquiera te dan la facilidad».*

ME25: *«El colegio de los niños era muy inflexible. Las tutorías son a las 12:30 los martes, es un caos porque me obliga a salir del trabajo. Yo trabajo en (pueblo de Zaragoza), viaja (...). El director se escuda en que ellos no tienen jornada partida y su horario de exclusiva es de 12:30-13:30...».*

ME21: *«Hasta ahora las profesoras que ha tenido sí que me han dicho: si no puedes por la mañana, por la tarde».*

En cuanto a si el centro educativo y el profesorado conocían y consideraban que su familia era monomarental, se encontró una realidad diversa que abarcaba desde el total desconocimiento, hasta un alto conocimiento y relación estrecha con la informante. No obstante, el tema de la monomarentalidad no se suele abordar e incluso en algún caso se detectaron prejuicios de carácter interseccional hacia ellas, en línea con lo indicado por algunos investigadores (Rujas 2016).

ME20: *«Yo pedía mi permiso y me iba a las tutorías. (...) Y cuando he ido a tutorías, les he dicho..., indicado que soy monoparental, monoparental pero de fecundación in vitro con donante, que no tienen padre y ya está».*

ME34: *«Pues cuando yo voté (para la elección de jornada), mi voto valía la mitad. Y subí a hablar con el director y le dije: “Mira, esto me parece mal. No estoy de acuerdo. ¿Por qué tiene que valer mi voto la mitad?” ¿Y sabes lo que me contestó el director? “Oye, ¿y por esto te tienes que preocupar? ¿No tendrías otras preocupaciones mayores con tu hija sola que esto?” (...) Por eso te digo que la sociedad de hoy en día, pues todos somos muy modernos, pero en realidad no, somos unos chapados a la antigua y unos carcas».*

Globalmente, no parece que exista una línea o política común en los centros educativos respecto a las relaciones con las familias y, a nuestro juicio, esto representa una gran deficiencia del sistema educativo. Así, queda a la buena voluntad del profesorado particular considerar que existen diversos tipos de familias con diferentes situaciones, posibilidades y necesidades, tanto en la organización de las actividades para el alumnado dentro del aula, como en el horario de atención a familias. A este respecto, el papel que pueden jugar los equipos de orientación educativa y profesionales del trabajo social como puente entre familias y profesorado debería fomentarse y dotarse de más efectivos y recursos.

ME12: *«Hablando sobre las familias y apoyos a las familias, en general, pues cada una dependiendo de lo que necesite. Si es familia monoparental, pues una cosa, si es familia separada otra. Lo que pasa que con el*

tema de las familias separadas, hay muchísimas, es algo que está visto, se ve más normal, pero yo creo que debería hacerse con todas las familias».

Pertenencia a las AMPAS

En cuanto a la pertenencia y participación de las monomarentales en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado (AMPAS), las entrevistas indicaron que 27 de las informantes estaban asociadas a la AMPA de su centro educativo. Entre ellas, destacan 4 mujeres con un alto grado de compromiso como miembros de la junta directiva. Como ya se mencionó, algunas investigadoras han introducido el término de triple presencia-ausencia contemplando los tiempos de trabajo remunerado, trabajo doméstico y de cuidados y participación sociopolítica en los que las mujeres dedican su tiempo (Legarreta y Sagastizabal 2013). Este es el caso de estas 4 monomarentales que, a pesar de su precaria disponibilidad de tiempo, participaban muy activamente en las AMPAS, demostrando una gran implicación en el tejido asociativo y comunitario que a veces no se valora suficientemente y se menosprecia frente a la participación sociopolítica formal. En contraposición, 12 entrevistadas expresaron que o no pertenecían a las AMPAS o no participaban en ninguna de las actividades desarrolladas por ellas. No obstante, debe resaltarse que algunas monomarentales no pertenecen a la AMPA porque les falta tiempo, porque hay que pagar cuota de pertenencia y su situación económica no se lo permite o porque se desconoce su existencia o incluso en algunos centros no hay.

M1: *«Miembro de la AMPA, del Consejo Escolar, de la Comisión de igualdad, de la Comisión de patios... Me parece bonito hacer cosas para la comunidad y para el centro... Al final (las niñas) se pegan media vida ahí dentro, por lo menos que estén bien... Si hay que luchar por algo, vale (la pena) hacerlo de manera colectiva que individualizada».*

ME16: *«Sí estuve en la AMPA antes de que muriera mi pareja... pero luego no tenía ni tiempo, ni ganas. Al final tienes que hacer tareas y tenía que priorizar».*

ME23: *«Creo que me informé de esto (AMPAs), y me dieron el papel, es que es con pago eso, ¿eh? Y no puedo pagar, con lo que tengo, los 600, pues ya no me llega para comer y beber».*

4.4. Discusión

Las entrevistas de estas mujeres al frente de familias monomarentales han proporcionado una radiografía precisa de su dinámica, frecuentemente invisibilizada, de tiempos escolares e interacción con el centro educativo. La mayoría de las hijas de estas familias tienen un tiempo de permanencia en el centro educativo superior al de la jornada lectiva, recurriendo a servicios, normalmente de pago, como comedor y extraescolares. Por otra parte, se ha constatado que la mayoría de centros educativos asigna tareas escolares fuera del horario lectivo, lo que supone una carga considerable para estas familias. En cualquier caso, la educación de sus hijas es central para las familias monomarentales y por ella sacrifican dinero, tiempo y autocuidado y no dudan en apoyar con las tareas escolares y en recurrir a academias o profesorado particular. Si atendemos a las investigaciones que vinculan el éxito educativo con la condición socioeconómica (Alonso 2014; Vigo 2016), las monomarentales, especialmente aquellas más precarias económicamente, parten en clara desventaja con respecto a las familias biparentales (Lara *et al.*, 2022; Almeda *et al.*, 2016; Martín y Gómez 2017).

Las informantes manifestaron que acudían regularmente a las tutorías individuales y que estaban integradas en la vida del centro educativo a través de las AMPAS, afirmando que no les era posible participar más por falta de tiempo o dinero. En contraposición con el compromiso de las monomarentales con la educación, los canales de comunicación escuela-familias no se adaptan a la realidad de estas familias y no se ofrecen horarios o seguimientos adaptados a ellas. Esto sugiere que los centros educativos por lo general no parecen ser conscientes ni haber visibilizado la realidad de estas familias, denotando que asumen por defecto la familia biparental como modelo dominante (Vercellino 2017). Desde las teorías que vinculan éxito escolar con una buena comunicación con las familias, las monomarentales, una vez más, se sitúan en desventaja y posición de vulnerabilidad, especialmente en el caso de las monomarentales migrantes (Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022).

5. Conclusiones

Con este estudio se ha visibilizado la realidad que viven las familias monomarentales en la integración de la jornada laboral y los tiempos escolares en su rutina diaria. Si partimos de la premisa de que el tiempo y acompañamiento dedicados por las familias al seguimiento del proceso educativo de sus hijas es un factor importante en el éxito académico, las familias monomarentales parten en clara desventaja. Aunque las madres de estas familias logran compatibilizar la vida laboral, familiar y educativa, no es sin sacrificios o pérdidas. Así, las mujeres al frente de familias monomarentales deben afrontar en solitario la misma carga (económica, doméstica, de cuidados, de seguimiento escolar, etc.) que en una familia biparental asumen dos personas adultas y se enfrentan a una dicotomía entre pobreza económica y pobreza temporal. Cuando optan por incorporarse plenamente al trabajo remunerado, sufren una carga total de trabajo, incluyendo el trabajo doméstico y de cuidados, que en otras familias soportan dos personas adultas y esto les conlleva un alto nivel de estrés. Por otra parte, estas madres de familias monomarentales ven como el tiempo del que disponen es muy limitado lo cual reduce sus posibilidades de apoyar a sus hijas con tareas escolares, así como de propiciar la comunicación y relación con el centro educativo, que muy a menudo ni ofrece facilidades ni conoce su idiosincrasia familiar. En otras ocasiones, las monomarentales optan por reducir su jornada laboral o renuncian a una mayor promoción profesional con la consiguiente pérdida económica. De esta manera, si atendemos a las investigaciones que vinculan éxito educativo y situación socioeconómica, las familias monomarentales, especialmente aquellas más precarizadas como las migrantes en situación irregular, verán comprometidas las posibilidades de éxito educativo de sus hijas.

Estos hechos refuerzan la necesidad de promover políticas, recursos y servicios gratuitos y de calidad —para todos los niveles educativos— que tengan en cuenta la realidad de las familias monomarentales y compensen esa desventaja inicial que sufren. Por otra parte, la escuela como institución social debe cuidar su papel de espacio de protección y garantía de derechos (Tarabini 2020). En este sentido, urge promover la figura de docentes que acompañen al alumnado, conociendo a sus familias y participando en sus sentimientos. Por ello, el sistema educativo y sus agentes (docentes, equipos de orientación, trabajadoras sociales, etc.) deberían ser dotados de más efectivos, recursos y formación para atender adecuadamente la realidad de las familias monomarentales, teniéndolas en cuenta en el diseño y organización de los tiempos escolares, así como en los proyectos de comunicación con familias. Si la educación es uno de los pilares para lograr la cohesión social, no tiene sentido que el sistema educativo y los tiempos escolares se organicen sin tener en cuenta a quienes padecen mayor vulnerabilidad.

Referencias bibliográficas

- Ajenjo, Marc y García, Núria (2019): “La distribución del tiempo en los hogares monomarentales de madre ocupada. Vivir con otros como estrategia de conciliación”. *Revista Internacional de Sociología*, 77 (3): e131. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.027>.
- Almeda Samaranch, Elisabet y Di Nella, Dino (2011): “Monoparentalidad, género y bienestar” en Elisabet Almeda Samaranch, Dino Di Nella (eds.): *Bienestar, protección social y monoparentalidad*. Colección Familias monoparentales y diversidad familiar, 11 (Las familias monomarentales a debate. Cinco volúmenes). Barcelona: Copalqui Editorial.
- Almeda, Elisabet; Camps, Clara; Di Nella, Dino y Ortiz, Rosa (2016): “Familias monomarentales, inclusión y comunidad”. *Arxius de Ciències Socials*, 34: 59-78. <http://hdl.handle.net/10550/57377>.
- Almeda, Elisabet; Vergés, Núria; Obiol, Sandra y Moreno, Almudena (2016): “Monoparentalidades y políticas públicas: prestaciones económicas y permisos parentales”. *Arxius de Ciències Socials*, 34, 43-58. <http://hdl.handle.net/10550/57375>.
- Almeda, Elisabet y Batthyány, Karina (2021): “Género, desigualdades sociales y pandemia por Sars-Cov-2”. *Revista Española de Sociología*, 30 (3), a61. DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.61>.
- Alonso, Carlos (2014): “Familia, escuela y clase social. Sobre los efectos perversos de la implicación familiar”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7 (2), 395-409.
- Assiego, Violeta y Ubrich, Thomas (2015). *Más solas que nunca. La pobreza infantil en familias monomarentales* (en línea). https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mas_solas_que_nunca.pdf.
- Avilés, Manuela (2013): “Origen del concepto de monoparentalidad. Un ejercicio de contextualización sociohistórica”. *Papers*, 98 (2), 263-285. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n2.459>.
- Barrón, Sara (2002). “Familias monomarentales: un ejercicio de clarificación conceptual y sociológica”. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 13-30.
- Becerril, D. (2004): “Nuevas formas familiares”. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 219-230.
- Bonal, Xabier y González, Sheila (2021): “Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>.
- Carrasco, Cristina (2005): “Tiempo de trabajo, tiempo de vida. Las desigualdades de género en el uso del tiempo” en Rosario Aguirre, Cristina García y Cristina Carrasco (eds.): *El tiempo, los tiempos, una vara de desigualdad*. Santiago de Chile: ONU-CEPAL.
- Carrasco, Cristina (2006): “La paradoja del cuidado: necesario pero invisible”. *Revista de Economía Crítica*, 5, 39-64.
- Carrasco-Tenorio, Lidia (2023): “Reflexiones sobre la intervención social desde la experiencia de las familias monomarentales”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36 (1), 15-24. DOI: <https://doi.org/10.5209/cuts.79402>.

- de-Gracia-Soriano, Pablo (2019): “Tiempos sociales y desigualdades: una aproximación” en Marcela Jabbar y otros (eds.): *Miradas de género. Una sociología sin barreras, cerraduras ni cerrojos*. Barcelona: Icaria Editorial.
- de-Gracia-Soriano, Pablo (2022): “Sociedad y tiempo: intensidades temporales (alter)modernas” Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid (España).
- Díez, Marta (2015): “Familias de madres solas por elección como contextos para el desarrollo infantil”. Tesis Doctoral en la Universidad de Sevilla (España).
- Di Nella, Dino; Almeda, Elisabet y Ortiz, Rosa (2014): “Perspectiva no androcéntrica en los estudios sobre familias monomarentales. Reflexiones e implicaciones metodológicas”. *Athenea Digital*, 14 (4), 181-207. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1360>.
- Di Nella, Dino (2016): “Familias monomarentales y responsabilidad parental: un análisis sociojurídico”. *Arxius de sociologia*, 34, 11-28.
- Di Nella, Dino e Ibáñez, Victoria (2020): “Causas y consecuencias de la Pandemia COVID-19. De la inmovilidad de la humanidad a la circulación desconcentrada de personas”. *Revista Derechos en Acción*, 5 (15), 415-485. DOI: <https://doi.org/10.24215/25251678e407>.
- Durán, María Ángeles y Rogero, Jesús (2009). *La investigación sobre el uso del tiempo*. Colección Cuadernos Metodológicos, 44. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fernández, Juan Antonio y Tobío, Constanza (2019): “Mujeres: entre el salario y el cuidado”. *ICE, Revista de Economía*, 908, 99-118. DOI: <https://doi.org/10.32796/ice.2019.908.6837>.
- García, Núria (2018): “El uso del tiempo de los hogares reconstituidos y monomarentales” Tesis Doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona (España).
- Garreta-Bochaca Jordi y Llevot-Calvet, Núria (2022): “Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria”. *Educación XX1*, 25 (2), 315-335. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>.
- Golombok, Susan (2015). *Modern Families: Parents and Children in New Family Forms*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107295377>.
- González, Mar (2009): “Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación”. *Cultura y Educación*, 21 (4), 381-389. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564009790002409>.
- Hernández, Francesc Jesús (2022): “PISA da la razón a Bourdieu”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15 (2), 284-298. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.2.22027>.
- Hernández-Monleón, Andrea (2016): “Ni solas, ni en solitario. Condiciones de vida, solidaridad informal y cuidados en la monomarentalidad”. Tesis doctoral en la Universidad de Valencia (España).
- Lara, Lauren; Castellanos-Simons, Doris; Hernández, Eduardo y Bazán, Aldo (2022): “Estrategias de apoyo al aprendizaje escolar durante la pandemia por COVID-19 en familias monomarentales de jefatura femenina en dos contextos socioeducativos”. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores IX*, 3 (28).

- Legarreta, Matxalen y Sagastizabal, Marina (2013). *Tiempo, ciudadanía y desigualdades. Una aproximación a los usos del tiempo diario y al 'derecho al tiempo propio'*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Martín, Enrique y Gómez, Carmuca (2017): “El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar”. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2), 305-325.
- Mora, Albert (2020). *Conocer para transformar. Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Obiol-Francés, Sandra (2021): “La jornada continua como un recurso para la maternidad intensiva. Una mirada desde la Comunidad Valenciana”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (3), 291-306. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21545>.
- Rujas, Javier (2016): “Cómo juzga la escuela a las familias”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9 (3): 385-396.
- Santibáñez, Rosa; Flores, Natalia y Martín, Alba (2018): “Familia monomarental y riesgo de exclusión social”. *iQual: revista de género e igualdad*, 1, 123-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/iQual.307701>.
- Tarabini, Aina (2020): “¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2), Especial COVID-19, 145-155. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
- Vercellino, Soledad (2017). “Representaciones de la monoparentalidad y la diversidad familiar en el ámbito educativo”. *Revista Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 14 (2), 1-14. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1795/pdf>.
- Vigo, Begoña, Dieste, Belén, Julve, Carmen (2016): “Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9 (3), 320-333. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8981>.
- Yopo, Martina (2016): “El tiempo de las mujeres en Chile: repensar la agencia”. *Revista de Estudios Sociales*, 57, 100-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res57.2016.08>.

Nota biográfica

Lidia Carrasco Tenorio es Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Sevilla (1995) y Graduada en Trabajo Social y Máster Universitario en Relaciones de Género por la Universidad de Zaragoza (2014; 2015). Tiene una amplia experiencia profesional tanto en la administración pública como en diferentes asociaciones. Actualmente, desarrolla su investigación predoctoral sobre familias monomarentales (Programa de Relaciones de Género y Estudios Feministas; Universidad de Zaragoza).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7048-4800>.

Prevención y detección de la Violencia de Género en el ámbito universitario: una propuesta de investigación basada en el análisis de redes sociales personales del alumnado

Prevention and Detection of Gender-Based Violence in University Settings: A Research Proposal Based on the Analysis of Students' Personal Social Networks

Marta Monllor-Jiménez, María Jiménez-Delgado y Raúl Ruiz-Callado¹

Resumen

El artículo se plantea como proyecto piloto que propone la metodología de análisis de redes sociales para determinar si existen diferencias de género en el tamaño de la red personal de 63 alumnos y alumnas, de tal forma que la identificación de redes sociales personales pequeñas, para el caso de las alumnas, podría ofrecer un indicador de vulnerabilidad relacional, asociado a la vivencia de violencia de género. A su vez pretende conocer cuál es la percepción subjetiva que el estudiantado tiene sobre el papel de la Universidad en la promoción de su bienestar en aula. Se propone una metodología multiestratégica combinando la metodología cualitativa con el análisis de redes sociales y con metodología cuantitativa. Para ello se lleva a cabo entrevistas grupales para entender cuál es la significación subjetiva que realizan sobre el papel de la Universidad; encuestas individuales identificadoras de las redes sociales personales del alumnado y análisis estadísticos bivariantes para comprobar si existen diferencias en los tamaños de sus redes. Los resultados muestran que el alumnado cree que la Universidad debe implicarse de manera proactiva en la mejora del bienestar en el aula, además existen diferencias estadísticamente significativas en el tamaño de la red de las alumnas y de los alumnos, siendo de mayor tamaño las redes sociales personales de las alumnas. No parece haber evidencia significativa de diferencias entre el tamaño de las redes sociales personales de alumnas que manifiestan creer haber vivido violencia de género en su relación de pareja y las que no.

Palabras clave

Violencia de género, alumnado universitario, socialización de género, análisis de redes sociales personales, investigación transformativa, respuesta institucional.

Abstract

The article is proposed as a pilot project that advocates for the application of social network analysis methodology to ascertain whether gender differences exist in the personal network size of 63 students, with the aim that identifying small personal social networks, particularly among female students, could serve as an indicator of relational vulnerability, linked to experiences of gender-based violence. Additionally, it seeks to understand the subjective perception students have regarding the role of the University in promoting their well-being in the classroom. A multi-strategic methodology is suggested, integrating qualitative methods with social network analysis and quantitative methodology. This involves conducting group interviews to comprehend the subjective significance students attribute to the University's role; individual surveys identifying the students' personal social networks, and bivariate statistical analysis to verify the existence of differences in the sizes of their networks. The findings indicate that students believe the University should proactively engage in enhancing well-being in the classroom. Moreover, statistically significant differences in the size of the networks between female and male students were observed, with female students having larger personal social networks. However, there does not appear to be significant evidence of differences between the sizes of personal social networks of female students who report believing they have experienced gender-based violence in their partnership and those who do not.

Keywords

Gender-Based Violence, University Students, Personal Social Network Analysis, Transformative Research, Gendered Socialization, Institutional Response.

Cómo citar/Citation

Monllor-Jiménez, Marta; Jiménez-Delgado, María y Ruiz-Callado, Raúl (2024). Prevención y detección de la Violencia de Género en el ámbito universitario: una propuesta de investigación basada en el análisis de redes sociales personales del alumnado. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (2), 185-202. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.2.27955>.

Recibido: 12-12-2023
Aceptado: 27-05-2024

¹ Marta Monllor-Jiménez, Universidad de Alicante, marta.monllor@ua.es; María Jiménez-Delgado, Universidad de Alicante, maria.jimenez@ua.es y Raúl Ruiz-Callado, Universidad de Alicante, raulruiz@ua.es.

1. Introducción

1.1. La violencia de género: una realidad oculta en las aulas universitarias

1.1.1 Aproximación conceptual a la violencia de género: el carácter multidimensional de la problemática

La violencia de género es una manifestación de la violencia hacia las mujeres que posee un carácter estructural y sistémico y que afecta considerablemente al cumplimiento de sus Derechos Humanos, limitando su libre desarrollo biopsicosocial y emocional, además de impedir su participación en las distintas esferas vitales en condiciones de igualdad al resto de la ciudadanía (Martín y Martín, 2001; Krug, *et al.*, 2002; Sanahuja, 2007; Espinar y Mateo, 2007; Lagarde, 2013).

En el presente trabajo distinguiremos los términos violencia hacia las mujeres y violencia de género. Se entenderá la violencia hacia las mujeres en sentido amplio tal y como recoge la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, así como el Convenio del Consejo de Europa sobre la prevención y la lucha contra la violencia hacia las mujeres, incluida la violencia doméstica (en adelante Convenio de Estambul), y que hace referencia a toda manifestación de violencia ejercida hacia las mujeres tanto en el ámbito público como en el privado, ya sea ejercida por la comunidad, por el Estado, por una pareja o un familiar. El término violencia hacia las mujeres abarca un amplio concepto que incluye las distintas formas de violencia que afectan de manera desproporcionada a las mujeres en las diferentes etapas de su ciclo vital: mutilación genital femenina, matrimonios forzados, violencia de género, trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual, acoso laboral, agresiones sexuales, esterilización forzosa, etc.

En este sentido, al hacer alusión a la violencia de género², haremos referencia a una de las manifestaciones más frecuentes de la violencia contra la mujer y que es la que ejercen algunos hombres en sus relaciones íntimas, de pareja o expareja. En España, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género define este tipo de violencia como «aquella que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia» (L.O. 1/2004, artículo 1, puno 1).

La violencia de género en el contexto de una relación afectiva es un fenómeno social complejo y multidimensional (Anderson, 2005 y 2009 y ONU, 2006), motivo por el cual se ha considerado que la construcción de un marco teórico adecuado precisa de un enfoque ecléctico e interdisciplinar. De esta forma, para la conceptualización del fenómeno y la comprensión sobre su impacto en la estructura de intercambios sociales significativos de las alumnas víctimas de violencia de género, se propone integrar distintos postulados teóricos de diferentes disciplinas, como son el análisis construccionista del modelo ecológico de desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987, Corsi, 1997 y 2006; Krug, *et al.*, 2002), los estudios de la Sociología de la Paz (Galtung 1996 y 1998 y Espinar, 2008), la Teoría de redes sociales, el análisis estructural- interactivo de redes sociales personales y la Teoría del Capital Social como el principal activo de éstas

2 El presente artículo introducirá de manera equivalente los conceptos de: violencia de género, violencia en las relaciones de pareja o expareja, violencia en las relaciones íntimas.

(Granovetter, 1983 y 1985; Lozares, 1996 y 2003; Putnam, 2001; Portes, 1998; Hanneman, 2000; Burt, 2004; Bonet, 2006, Molina 2001, 2007 y 2008; Requena, 2008 y Kadushin, 2013).

Se integran, así mismo, la aproximación que hace el Feminismo Radical (Firestone, 1976 y Millet, 1995) sobre las dimensiones estructurales de la violencia de los hombres hacia las mujeres en la relación de pareja, complementada con la contribución que el feminismo afroamericano, el feminismo postcolonial y el posestructuralismo llevan a cabo sobre el carácter interseccional de la violencia de género (Foucault, 1989; hooks,³ 1990; Parpart, 1996; Barret y Phillips, 2002; Kimmel, 2004 y James, 2023). Su principal aportación radica en entender cómo los factores sociales se entrelazan con la violencia de género provocando situaciones de vulnerabilidad para la vivencia de la misma. Esta relación se empezó a poner de relieve en la Década de la mujer para las Naciones Unidas 1985-1995; así mismo se empezó a considerar la comprensión de la violencia de género en tanto vulneración de los Derechos Humanos de las mujeres, que queda recogida en las distintas Resoluciones y Convenciones que protegen los Derechos Humanos de las mujeres promovidas por los organismos internacionales multilaterales como Naciones Unidas, la Comisión Interamericana de Mujeres de la Organización de Estados Americanos, la Unión Europea y el Consejo de Europa.

1.1.2 La violencia de género en el contexto universitario

Que la edad sea un factor de vulnerabilidad para la vivencia de violencia de género en las relaciones íntimas es un dato que hoy no deja de sorprendernos, en el sentido que muestran las investigaciones más recientes en nuestro entorno. Así, la Macroencuesta de violencia sobre la mujer de 2019 (en adelante la Macroencuesta) o la Encuesta europea de violencia de género de 2022 (en adelante la Encuesta europea) resaltan que la vivencia de violencia de género se da sobremanera en las mujeres jóvenes⁴.

Según los datos de la Macroencuesta, 1 de cada 5 mujeres de 16 a 24 años ha sufrido violencia física y/o sexual en sus relaciones íntimas de pareja; más preocupante aún es que 1 de cada 2 mujeres en esa misma franja de edad, dicen haber vivido violencia psicológica y violencia psicológica de control; o lo que Stark (2012) denomina control coercitivo. Por lo que respecta a la Encuesta europea, señala que el 38% de las mujeres entre 18 y 29 años, han vivido violencia en la pareja, ya sea psicológica o física, incluyendo amenazas, y violencia sexual.

Considerando estos datos y a falta de información más detallada, ya se podría inferir que, dado que aproximadamente el 56,25% del alumnado matriculado en los programas de Grado de 1.º ciclo y 2.º ciclo de las universidades españolas, en el rango de edad especificado, son mujeres⁵ (Ministerio de Universidades, 2022), la violencia de género emerge como una problemática presente en la población universitaria.

3 hooks por decisión propia firma sus obras en minúscula para resaltar sus ideas y no su persona.

4 En este sentido, cabe decir que, si bien las investigaciones apuntan a que la prevalencia estimada de la violencia de género en la relación de pareja disminuye con la edad, esto puede estar relacionado con la mayor sensibilización y toma de conciencia de las mujeres jóvenes con respecto a la existencia y la vivencia de la problemática y la menor percepción de ésta de los grupos de mujeres de mayor edad. Aun así, los porcentajes de respuesta que confirman la vivencia de violencia a lo largo de la vida en las mujeres jóvenes muestran que estamos ante un problema de dimensiones estructurales.

5 Los porcentajes de alumnas en dicho rango de edad son similares para el alumnado matriculado en Máster y en Doctorado.

Podemos entonces afirmar que sí disponemos de información respecto a la problemática de la violencia de género en las instituciones universitarias españolas, de tal forma que, las investigaciones existentes apuntan que el 62% del alumnado universitario conoce a alguien que ha vivido situaciones de violencia de género o la ha experimentado. Es más, en el 92% de los casos reconocidos por el alumnado, la víctima era una estudiante mujer. Dicho porcentaje se mantiene para las y los estudiantes que afirman desconocer la existencia de un servicio de atención a las víctimas ubicado en su propia universidad (Valls, 2005-2008; Valls, *et al.*, 2016). Además, cabe resaltar que, lejos de lo esperado y a pesar de la inversión pública en políticas de prevención dirigidas a la sensibilización social y a la información, en la población universitaria «se da la persistencia de los roles de género y de las relaciones de poder en la pareja joven, de tal forma que las relaciones de pareja entre la población más joven pueden ser, en algunos aspectos menos democráticas y libres de lo que cabría esperar en sociedades aparentemente más abiertas y democráticas» (Jiménez-Delgado *et al.*, 2019: 87). Este hallazgo subraya la necesidad imperante de abordar y comprender la magnitud del fenómeno de la violencia de género en el ámbito universitario.

1.2. La vulnerabilidad relacional y el aislamiento social como indicadores de riesgo para la vivencia de violencia de género

El aislamiento social no sólo es un factor de riesgo asociado a la vivencia de situaciones de violencia en las relaciones íntimas, sino que además la detección de situaciones de fractura relacional o de debilitamiento de los contactos del alumnado en general, y de las alumnas en particular, con los componentes de su red personal, podría aportarnos información sobre la existencia de ésta (Martín y Martín, 2001; García y Carrasco, 2003; Juárez, 2005; Barea, 2006; Corsi, 2006; Bardales, 2012).

Los estudios disponibles muestran que el tamaño de las redes sociales personales de las mujeres adultas es un 11% más pequeño que el tamaño de las redes sociales de los hombres (Kadushin, 2013). Teniendo en cuenta que nuestras redes sociales personales varían en función de la etapa vital en la que nos encontremos (Molina, 2007), esta situación podría estar relacionada con una modulación estructural de la presencia de las mujeres adultas en el mercado laboral coincidiendo con la llegada de los hijos/as (Torns y Recio 2013 y Dueñas y Moreno, 2017) y su mayor protagonismo en las tareas doméstico-reproductivas y el ámbito privado. La cuestión es que si tenemos en cuenta el papel de la Universidad en el proceso vital, en la construcción identitaria y en la formación del alumnado (Jiménez-Delgado *et al.*, 2019) esta diferencia en el tamaño no tendría porqué darse durante su etapa universitaria. Sobre todo, si consideramos que como efecto de la socialización de género las mujeres, en general, construirán una subjetividad orientada «a la relación cara a cara» (Izquierdo, 2013:105), al establecimiento de vínculos significativos o a lo que Hernando (2022) denomina «identidad relacional». De ahí que, en primer lugar, resulte interesante determinar si existen diferencias de género en el tamaño de las redes de las alumnas y los alumnos universitarios.

Por otro lado, al hablar de indicadores de riesgo, hacemos referencia a aquellas conductas o signos existentes mediante los cuales se reconoce la presencia de un peligro o de un posible maltrato. Son señales tempranas que nos pueden facilitar la detección de los casos y de las situaciones de riesgo (Monllor-Jiménez, *et al.*, 2002; Sánchez *et al.*, 2015; Comunidad Autónoma Región de Murcia, 2017; Ortega, *et al.*, 2018). En general, los indicadores de riesgo suelen ser utilizados en los distintos ámbitos

de intervención profesional con personas en general y con mujeres en particular para poder detectar si la mujer con la que se está trabajando está inmersa en una relación en la que existe violencia y/o si existe riesgo, al respecto. De esta forma, una vez detectados los indicadores de riesgo, se puede orientar la intervención para facilitar una respuesta a las necesidades personales de las mujeres que vayan surgiendo. Así pues, la detección temprana posibilita una intervención profesional orientada hacia la sensibilización y la información de las mujeres sobre la situación que están viviendo como violencia de género, a la par que ofrece la posibilidad de abrir un espacio seguro de acompañamiento para la toma de decisiones informada sobre las distintas alternativas existentes y recursos disponibles.

Observar si el alumnado universitario en general y las alumnas en particular están expuestas a una situación de vulnerabilidad relacional (Bonet, 2006) nos puede aportar indicadores o elementos para la detección de la existencia de la violencia de género en sus relaciones de pareja. De esta forma, desde el contexto universitario, se podrían activar mecanismos de respuesta institucional centrados en la prevención y en la sensibilización sobre la violencia de género en el marco del aula, a la par que establecer alianzas institucionales con los recursos específicos responsables de dar respuesta a estas situaciones en el campus universitario, siguiendo así lo dispuesto por la pedagogía social (Morata, 2014 en Alcalá *et al.*, 2023) que considera la acción comunitaria como esencial para trabajar el empoderamiento y la resiliencia de los grupos vulnerables, mediante el desarrollo de acciones de prevención y sensibilización social involucrando al alumnado (Alcalá *et al.*, 2023).

Las situaciones de vulnerabilidad relacional se definen por la ausencia y/o debilidad de vínculos personales, de inserción comunitaria y de participación ciudadana, que, a su vez, está directamente relacionado con la limitación de acceso al capital social que estos vínculos pueden aportar (Subirats, 2004; Bonet, 2006). Según Subirats (2004), cuando las personas están expuestas a situaciones de vulnerabilidad social y relacional en combinación con otros factores originadores de desigualdad social, como podría ser la vivencia de violencia de género en sus relaciones íntimas, pueden sufrir situaciones de exclusión con un fuerte impacto psicosocial en la persona que podría afectar no sólo a la participación activa de las alumnas en su día a día en el marco del aula, sino también puede tener otras consecuencias negativas en su proceso de aprendizaje.

Como hemos apuntado con anterioridad, la vivencia de violencia de género sitúa a las alumnas en una situación de riesgo de exclusión social debido al proceso de aislamiento progresivo que viven, dificultando así sus posibilidades de participación social plena y de ejercicio activo de la ciudadanía, obstaculizando su acceso a la educación en condición de igualdad, en tanto «el acceso a la Educación es un derecho fundamental que conlleva la inclusión y la participación dentro de la sociedad» (Sánchez y Fernández, 2023: 1008). El aislamiento puede tener consecuencias graves a nivel psicosocial, de tal forma que si un actor no se relaciona con otros puede quedar afectado el proceso de aprendizaje, el de recepción de ayuda, así como el de influencia mutua (Coleman, 1998; Hanneman, 2000). De ahí, la necesidad y la pertinencia de poner en funcionamiento estrategias para la detección temprana y para la prevención secundaria de situaciones de violencia de género en el contexto de la educación superior, o ¿acaso la universidad no ha de eliminar los obstáculos para garantizar el acceso del alumnado a una educación en condiciones de igualdad? En este sentido, este trabajo propone el análisis de las redes sociales personales del alumnado como metodología activa de aprendizaje, de manera que las y los estudiantes ocupan un papel central en los procesos de enseñan-

za-aprendizaje, a la par que se da importancia a su emancipación y empoderamiento (Martínez-Otero, 2021; en Alcalá, 2023).

1.3. El análisis de redes sociales del alumnado del Grado de maestro/a en Educación Primaria como metodología activa de aprendizaje: una investigación transformativa

Lejos de una visión neoliberal, mercantilista e individualista de la educación centrada en el papel de la institución educativa en la transmisión formal de conocimientos técnicos y la métrica del rendimiento académico en términos de éxito-fracaso y ránkines de puntuación (Connell, 2006; Alcalá, *et al.*, 2023), la presente propuesta pretende señalar la importancia de los centros de educación superior y del papel activo del profesorado en la detección de la existencia de necesidades específicas en su alumnado, así como su necesaria implicación en la puesta en marcha de actuaciones para fomentar la inclusión y la igualdad como estrategia para eliminar aquellos obstáculos que limitan su acceso a la plena ciudadanía (Connell, 2006; Alcalá, *et al.*, 2023; Guevara, 2023; Sánchez y Fernández, 2023). Mucho se ha escrito para explicar a qué hacemos referencia al hablar de alumnado con necesidades educativas especiales, en riesgo de vulnerabilidad y/o de exclusión, y del sistema educativo como institución clave, que no única, para compensar los efectos derivados de estas situaciones impulsando propuestas pedagógicas innovadoras en aras a reforzar la inclusión social del mismo (Alcalá, *et al.*, 2023; Sánchez y Fernández, 2023). En definitiva, se hace referencia a «la educación como el medio para lograr una comunidad educativa que separe las barreras entre la escuela y la sociedad» (Martí, *et al.*, 2018: 266).

El consenso, en este sentido, es prácticamente absoluto, principalmente si centramos nuestro foco de atención en el alumnado de educación primaria y secundaria, pero ¿qué ocurre con el alumnado de la educación superior? ¿es lícito que nos desentendamos de aquello que acontece en el aula; de su bienestar? Estas preguntas toman especial relevancia si además, como hemos visto en apartados anteriores, sabemos que el 62% del alumnado universitario en España ha padecido, o conoce a alguien que ha padecido violencia de género, siendo el 92% de las víctimas alumnas universitarias.

De otra forma, si ponemos el foco en el proceso formativo del futuro profesorado de educación primaria, ¿cómo vamos a pedirles que presten atención a la convivencia y al bienestar de sus alumnos y alumnas en un futuro, si nos hemos olvidado de dar importancia al suyo durante el proceso de adquisición de sus competencias profesionales?

La enseñanza del análisis de redes sociales personales al alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria nos puede brindar una oportunidad para facilitar herramientas de aprendizaje significativo e investigación transformativa en el aula (Rivas-Flores, 2021; Nind y Lewthwaite, 2021; Edwards, 2021). Al hablar de redes sociales personales hacemos referencia al conjunto de intercambios e interacciones sociales entre una persona y su entorno concreto: el contexto familiar más próximo, su familia extensa, las amistades que tiene, compañeros de estudios y de trabajo, relaciones de vecindad, así como los recursos sociales públicos y privados que puedan facilitar el proceso de satisfacción de sus necesidades biopsicosociales, emocionales y económicas. Se trata de «un conjunto muy definido de actores, individuos, grupos, organizaciones, sociedades globales, etc. que están vinculados los unos a los otros mediante un conjunto de relaciones sociales» (Lozares, 1996: 7). Se puede considerar que el apoyo social es el contenido básico de las mismas, de tal forma que las personas podemos recibir dis-

tintos tipos de apoyo por parte de nuestra red y de un mismo componente de ésta, para poder afrontar situaciones vitales inesperadas que comporten estrés (Madariaga, Abello y Sierra, 2003; Aguilar, 2005; Molina, 2007). El apoyo que las personas recibimos en nuestra vida cotidiana suele ser facilitado por nuestra red natural de apoyo: familiares, amigos y compañeros de trabajo (Aguilar, 2005; Molina, 2007), de tal forma que los intercambios y contenidos que recibimos de las redes de apoyo social están intrínsecamente relacionados con el cumplimiento de aquellas funciones familiares, grupales/grupales y comunitarias necesarias para el logro del bienestar de la persona (Villalba, 1993). Las redes sociales personales y su apoyo social comportan un factor de compensación sobre la aparición y el incremento de situaciones de riesgo social, como pueda ser la violencia de género (Juárez, 2005).

Así pues, teniendo en cuenta que el análisis de sociogramas se ha venido utilizando por el profesorado en el campo de la educación primaria y secundaria para objetivar y mostrar cuáles son los patrones de interacción social en el aula, así como las elecciones conscientes que el alumnado hace al respecto (Lacasa y Cerezo, 2014); en el contexto del grado de maestro/a de Educación Primaria, la incorporación de la enseñanza del análisis de redes sociales personales en el currículo universitario podría constituir una herramienta valiosa para el aprendizaje de la investigación en el aula. A su vez, ofrecería al profesorado una visión profunda de la estructura social de un grupo de estudiantes en un entorno académico, destacando su influencia en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo personal del alumnado (Urbina, López y Cárdenas-Villalobos, 2018). Por otro lado, esta metodología de investigación puede arrojar luz sobre posibles situaciones de vulnerabilidad relacional, que, para el caso de las alumnas, nos pueda aportar elementos para la detección de posibles situaciones de violencia de género en la pareja. Así, el análisis de redes sociales personales del alumnado nos puede brindar una oportunidad estratégica para implementar intervenciones destinadas a mejorar la convivencia en el aula, implicando al alumnado en la gestión del bienestar conjunto, promoviendo su participación activa en las acciones llevadas a cabo a tal fin, a la vez que se fomenta la construcción colectiva de conocimiento (Nind y Lethwaite, 2021).

Es importante señalar que algunas interacciones sociales entre individuos están condicionadas por grupos humanos institucionalizados, como lo ejemplifica una clase universitaria, o lo que Homans (1950) ha denominado ‘el sistema externo’ (citado en Kadushin, 2013). Así pues, las interacciones sociales pueden ser potenciadas mediante la participación en actividades comunes guiadas por el sistema externo. Estas interacciones suelen estar imbuidas de sentimientos positivos entre los participantes, generando un efecto de retroalimentación positiva que va más allá de la mejora de la convivencia en el aula. La mejora en la calidad de las interacciones sociales no solo respalda la premisa de que el fortalecimiento de la convivencia en el contexto académico tiene un impacto significativo en el bienestar del alumnado (Urbina, *et al.*, 2018), sino que también confiere un carácter retroalimentativo al proceso, mejorando la convivencia en el aula (Kadushin, 2013). En este sentido, el mayor bienestar subjetivo experimentado por las y los estudiantes refuerza positivamente la convivencia en el aula, a la par que puede catalizar cambios en los patrones de relación existentes, movilizándolo tanto los sistemas informales de los estudiantes como los formales de la propia institución universitaria. Este enfoque integrado proporciona una base sólida para abordar no solo la dinámica social en el aula, sino también para promover un ambiente de aprendizaje más saludable y apoyar el desarrollo integral del alumnado, eliminando la existencia de posibles obstáculos para su logro.

2. Objetivos

Este trabajo pretende:

- Determinar si existen diferencias de género en el tamaño y composición de las redes sociales personales del alumnado;
- Detectar si existen posibles situaciones de vulnerabilidad relacional en el aula.
- Comparar si existen diferencias entre el tamaño de las redes sociales personales de las alumnas que perciben haber vivido en algún momento una situación de violencia de género y las redes sociales personales de las que no la han vivido.
- Ofrecer un aprendizaje significativo al alumnado, en tanto la comprensión de las características de sus redes sociales les facilita la toma de conciencia sobre cuál es su capital social, así como una herramienta para poder aplicarla en el aula con su propio alumnado en un futuro.

Se pretende la consecución de los anteriores objetivos a través de la enseñanza y la puesta en práctica del análisis de las redes sociales personales en el aula.

3. Metodología

Para llevar a cabo la investigación se plantea una aproximación multiestratégica, combinando la metodología de análisis de redes sociales personales, junto con técnicas de análisis cualitativo, como la entrevista grupal, llevadas a cabo en el entorno del aula, y el análisis estadístico de los indicadores estructurales de las redes sociales.

3.1. Entorno de la investigación y recopilación de datos

Como fase inicial se propone hacer entrevistas grupales exploratorias con alumnado de primer año del Grado de maestro/a en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Al tratarse de un proyecto piloto, se ha recogido información proveniente del alumnado de dos clases, siendo un total de 63 alumnas y alumnos, de los cuales 26 son hombres (41,3%) y 37 mujeres (58,7%), con una edad media de 20 años. Se plantean dos preguntas iniciales abiertas lanzadas al grupo, animándolos a participar en un debate argumentativo, para recoger información sobre si consideran que la escuela debe implicarse en el bienestar de los niños y niñas y si la Universidad debe implicarse en la gestión del bienestar de su alumnado. Dicha actuación se plantea como estrategia para recoger sus propias experiencias personales y la reflexión hacia el empoderamiento personal y profesional del estudiantado, pues toman conciencia de qué necesitan para mejorar su bienestar durante su paso por la Universidad, así como de su papel en el cuidado y bienestar de los niños y niñas que estarán en un futuro a su cargo. Las respuestas también se recogen por escrito y de manera anónima.

De otro modo, para concretar las características estructurales de las redes sociales, tal y como muestra la Tabla I, se han determinado los siguientes indicadores: el tamaño; la densidad; las medidas de centralidad (rango, grado de intermediación y proximidad), así como de las subestructuras existentes (Hanneman, 2000). Por otro lado, y en relación con las características relacionales se plantea recoger información, en una matriz de adyacencia sobre la diversidad de vínculos o tipos de relación existente; el tipo de apoyo social que el alumno o la alumna recibe de su red (si es material, económico, instrumental o una combinación de los distintos tipos); así como la directividad de los intercambios.

Tabla I. Propuesta de indicadores estructurales y relacionales de las redes sociales personales para la recogida y análisis de la información

INDICADORES DE LAS REDES SOCIALES PERSONALES	
<p>ESTRUCTURALES</p> <p>Se pueden visualizar en el momento en que la persona realice el mapa de su red social personal</p>	<p>RANGO O TAMAÑO</p> <p>El rango hace referencia al número de componentes de la red. Según Kadushin (2013) el tamaño de una red directa y accesible es finito y depende de los límites cognitivos de las personas.</p> <p>El tamaño es importante porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> > facilitar o dificultará la existencia de oportunidades personales y de intercambios personales. > Es crítico y necesario para la estructura de las relaciones sociales, siendo un indicativo para conocer los recursos limitados y las capacidades que cada actor posee para construir y mantener vínculos (Hanneman, 2000). <p>El tamaño medio de las redes sociales personales propuesto en distintas investigaciones varía según las variables atributivas de ego, como pueden ser: el momento del ciclo vital de las personas en el que se estudie, la edad, el estado civil, el sexo, la clase social, el tipo de sociedad en el que están insertas, si es un contexto urbano o rural, el país, e incluso puede variar dependiendo del tipo de preguntas que se haga. En definitiva, dependerá de las características personales/habilidades interpersonales; de las características situacionales en relación con los factores socioeconómicos, culturales, ideología, valores, situación laboral; de las características familiares, tipo y tamaño de familia, posibilidad de relación con ella, o factores determinantes en las relaciones de las familias con sus parientes (Bott, 1990).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Speck y Attneave (1973) hablan de un tamaño de entre 40 a 200 personas. 2. Elkhaim (1986) propone que en un contexto urbano puede variar entre 25 y 40 personas como red extensa, de las cuales son 6 a 10 personas con las que se tiene un contacto íntimo y que sería la red efectiva. 3. Molina (2007) concluirá que la media de contactos activos de una persona es de 290 contactos, con una desviación típica de 250, 4. Killworth <i>et al.</i>, 2006 (en Kadushin, 2013) estiman que el tamaño medio del círculo de personas conocidas por alguien puede llegar a 650 en el caso de los hombres y 590 en el de las mujeres. Hay muy pocas personas con redes muy grandes. 5. Para Kadushin (2013) el número de personas con vínculo directo dentro de la zona de primer orden varía entre 100 y 5000, estableciendo como límite superior promedio el que puede manejar una persona adulta 150 personas. Las mujeres tienen un tamaño de la red un 11 % más pequeño que el de los hombres y las personas mayores de 65 un 14 % menor que el resto.
	<p>COMPOSICIÓN DE LA RED</p> <p>Hace referencia a la diversidad de la red, en relación con la posibilidad de que existan personas en todos los segmentos de la red. Esta característica se dará si la persona tiene capacidad para establecer vínculos sociales estables y flexibles (está relacionada con la diversidad de vínculos), hecho que proporcionará a las relaciones sociales una riqueza que se concreta en el desarrollo y cumplimiento de los diferentes roles sociales que las personas desarrollan a lo largo de su vida.</p>
	<p>ESTRUCTURA</p> <p>Es la distribución de las relaciones o conexiones de las redes personales que tiene como resultado un mapa de red en el que las conexiones se concentran en el centro de la red y la periferia es más dispersa (Aguilar, 2005; Molina 2001 y 2007; Newman, 2003).</p>
	<p>DENSIDAD</p> <p>Es la cantidad o nivel de interconectabilidad que tiene una red social, lo que significa que los miembros de los diferentes segmentos se conocen y están conectados. Es la proporción de las relaciones existentes sobre el total de las relaciones posibles (Hanneman, 2000). Las distintas investigaciones muestran que la densidad de las redes sociales personales está alrededor del 30%.</p> <p>Se considera que las redes sociales personales de las mujeres son más densas por el menor tamaño, la mayor conectividad de los miembros y su contenido transaccional (Molina, 2007).</p>
	<p>DIPERSIÓN</p> <p>Se refiere a la conexión de la persona de referencia o ego, con los componentes de la red en el tiempo y el espacio. Si la frecuencia de contacto es escasa y la persona vive alejada de su red personal, será un factor de riesgo en situaciones de vulnerabilidad, puesto que se puede dar el desconocimiento de las situaciones que vive, provocado por la distancia y la ausencia.</p>
<p>FUNCIONALES</p> <p>Estas características están relacionadas con el valor del signo-cognitivo</p>	<p>DIVERSIDAD DE VÍNCULOS o tipos de relaciones. Hace referencia a la multiplicidad de roles existentes en las relaciones de una persona, un vínculo puede ser simple o múltiple (Requena, 1996). La diversidad de roles potencialmente comporta más apoyo, puesto que la persona sabrá adaptarse mejor a las diferentes situaciones y movilizar sus recursos personales para encontrar respuesta a sus necesidades o solución a sus problemas. Esta multiplicidad de roles le puede ofrecer estabilidad en tanto los miembros de su red personal saben cuáles son las expectativas que de ellos se tiene, en función del rol que ostentan.</p>
	<p>CONTENIDO TRANSACCIONAL</p> <p>Función del vínculo (Requena, 1996). Tipo de apoyo que la persona recibe de las personas componentes de su red social personal: puede ser material, instrumental, económico, emocional y se pueden dar de manera aislada (uniplex) o en combinación (multiplex). La multiplexia (Granovetter, 1973) indica que un vínculo provee múltiples tipos de apoyo</p>
	<p>DIRECTIVIDAD</p> <p>Grado de reciprocidad de los intercambios, que pueden ser de tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Unidireccional, de un miembro de la red hacia otro. El nodo que recibe el vínculo es aquel que recibe la ayuda. > Bidireccionales, entre ambos miembros. Suele darse más en la zona de primer orden.

Fuente: elaboración propia, adaptado de: Aguilar, 2005; Bott, 1990; Elkhaim, 1989; Granovetter, 1973; Hanneman, 2000; Kadushin, 2013; Lozares, 2003; Molina, 2001 y 2007; Newman, 2003; Requena, 1996; Speck y Attneave, 1973.

Para la recogida de datos se ha elaborado un cuestionario diseñado *ad hoc* (Requena, 1996), siendo una adaptación del cuestionario generador de nombres de Fischer (en Requena, 1996) y de las preguntas propuestas por Consuelo Barea (2004) sobre apoyo social funcional de las mujeres maltratadas. Se han incluido datos de las fuentes de apoyo directo o red efectiva (Elkaïm, 1989) no teniendo en cuenta información sobre los vínculos débiles (Granovetter, 1983 y 1985). Por último, se ha sometido a dictamen del Comité de ética de la Universidad de Alicante.

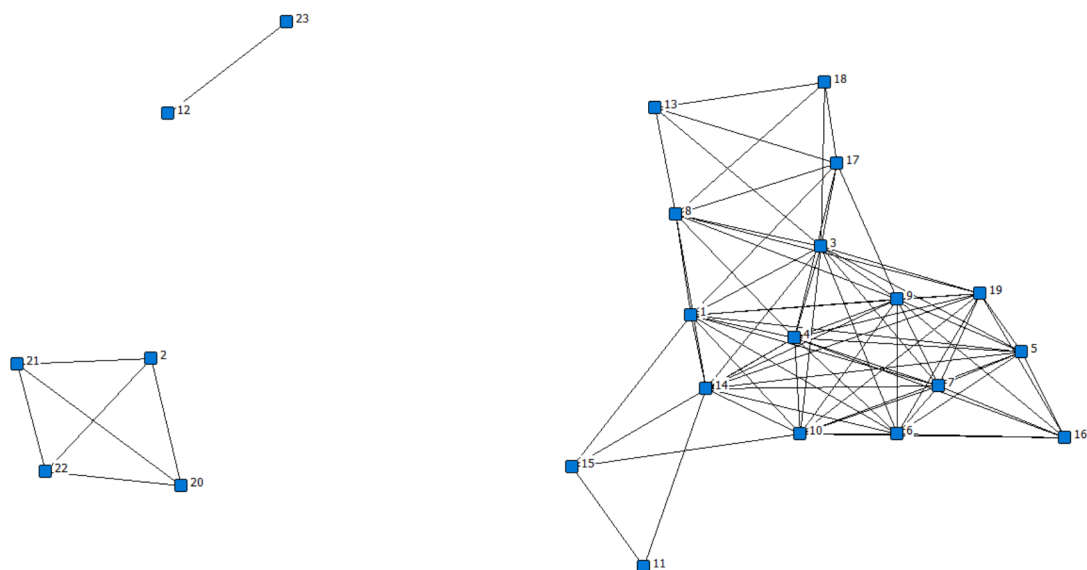
La herramienta consta de una primera parte en la que se recogen variables atributivas de *ego* (del propio alumnado) relativas a información sociodemográfica; una segunda parte que recoge 28 preguntas de identificación de nombres de personas que el alumnado pueda reconocer como posibles proveedoras de apoyo (*alteri*) y de los distintos tipos de apoyo que ofrecen dentro y fuera del aula; una tercera parte en la que se les pregunta si en algún momento de su vida han creído vivir una situación de violencia en la pareja o si conocen a alguien que la haya vivido, y finalmente se les pregunta sobre el contenido transaccional de las relaciones entre *ego* y *alteri* (otras personas) y de *alteri et alteri*. El cuestionario ha sido autoadministrado en el aula, no se ha pedido el nombre del alumnado ni código identificador alguno, de modo que pueda garantizarse su anonimato.

3.2. Preparación y análisis de los datos

Después del desarrollo de las entrevistas grupales y la recopilación de la información pertinente, se ha llevado a cabo, por un lado, un análisis del discurso de sus respuestas a las preguntas abiertas; se han concretado los estadísticos descriptivos básicos de las respuestas a los cuestionarios y se ha volcado la información sobre los patrones de relación en matrices simétricas de adyacencia, para la obtención de los mapas de red. Teniendo en cuenta que queremos determinar si existe diferencias en el tamaño de la red teniendo en cuenta el sexo del alumnado y que el tamaño de la muestra es relativamente pequeño, se ha propuesto utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos grupos independientes sin aceptar la normalidad de los grupos, en la que la H_0 asume que no hay diferencias en la mediana del tamaño de la red de hombres y mujeres; igualmente la H_0 asume que no hay diferencias en la mediana del tamaño de la red de las alumnas que creen haber vivido en algún momento una situación de violencia de género, de las que no creen haberla vivido. Para la detección de posibles situaciones de vulnerabilidad relacional se ha utilizado el indicador de Speck y Attneave (1973) relativo a un tamaño de la red efectiva de entre 6 y 10 componentes, mencionado anteriormente en la tabla. Se ha calculado el porcentaje de alumnado que tiene una red social menor de 10 componentes y de 6 componentes, considerando que en ambos casos podríamos determinar una situación de vulnerabilidad relacional, que podríamos considerar preocupante para un tamaño menor de 6. Con respecto a la composición de las redes sociales se ha observado cuáles son los ámbitos de relación más frecuentes, así como si son similares para chicos y chicas, y el grupo de edad predominante entre los distintos componentes.

En una segunda fase, se ha utilizado el programa Ucinet para la construcción y análisis de matrices de adyacencia simétricas generales de datos, que contienen información sobre los *alteri*, así como sus relaciones entre ellos. La representación visual de las redes se ha llevado a cabo usando el programa Netdraw, mediante la visualización de mapas de red en los que *ego* no está presente, estando compuestos los mapas de relación por nodos (componentes) y líneas que los unen o no, en equivalencia a la existencia o no de relación entre ellos, tal y como muestra la Gráfico 1, a modo de ejemplo:

Gráfico 1. Mapa de red social personal de una alumna



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

Cabe decir que en las entrevistas grupales la totalidad del alumnado destacó la necesidad de que la Universidad desarrolle estrategias activas en el abordaje de su bienestar dentro y fuera del aula, si bien apuntan que la institución ha de implicarse con distinta intensidad a lo que se espera de las maestras y maestros para con los niños y niñas. Para ello proponen diversas estrategias, como: la escucha sobre cuáles son las necesidades del estudiantado, el abordaje de la diversidad social existente en el aula, la atención individualizada y el desarrollo de tutorías grupales; a su vez, proponen fomentar la convivencia social a través del uso de dinámicas grupales y de la mezcla de grupos, el trabajo en valores y refuerzo de la cohesión social tanto en el aula como fuera de ésta, desarrollando actividades y proyectos comunes que faciliten el conocimiento mutuo. Por otra parte, plantean la impartición de programas de mediación, negociación y resolución de conflictos y una mayor apertura de la universidad al entorno, a la vida real, implicándoles en ello. En este ámbito, también proponen que la universidad debiera interesarse por las diversas situaciones familiares y diferencias económicas existentes en el aula. Para todo ello resaltan la necesidad de un cambio actitudinal y una mayor implicación tanto del alumnado como del profesorado. Finalmente, ponen en cuestionamiento el hecho de que desde la universidad se dé más valor a las calificaciones, al ámbito académico y a la adquisición de conocimientos específicos, promoviendo la individualidad frente al fomento de la cooperación. Este discurso queda, a su vez, soportado por sus respuestas al cuestionario, en las que el 100% del alumnado responde creer que la Universidad debe implicarse en la mejora de la convivencia en el aula.

Por otro lado, las estadísticas descriptivas de las redes sociales personales del alumnado muestran que las alumnas tienen un tamaño medio de red superior, resultando una $\bar{x}=17,14$, una $M=17$ y una desviación típica de 7,92, mientras que para las de ellos muestran una $\bar{x}=12,81$, con una $M=10,5$ y una desviación típica de 7,92.

Con respecto a la prueba U de Mann-Whitney, los resultados apuntan en la misma línea, mostrando un valor de U de 321,0 y un valor p de 0,025, siendo menor a 0,05, por lo que rechazamos la H_0 , concluyendo

que existen diferencias estadísticamente significativas en el tamaño de las redes sociales de hombres y de mujeres en esta muestra de estudiantes.

Por otro lado, y con relación al tamaño de las redes sociales de las alumnas que han creído vivir una situación de violencia de género en algún momento (el 15% de las alumnas que han contestado) de las que no, cabe decir que para las primeras encontramos una $\bar{x} = 14$, una $M = 14,50$ y una desviación típica de 4,73; mientras que para las segundas $\bar{x} = 17,14$, una $M = 17$ y una desviación típica de 8,31; pareciendo que las alumnas que han creído vivir violencia de género tienen unas redes sociales personales en promedio menor. No obstante, para la prueba U de Mann-Whitney, los resultados apuntan en una línea diferente, de tal forma que la $U = 65,0$ y un valor de $p = 0,254$, por lo que aceptaríamos la H_0 y concluiríamos que los datos parecen dar evidencias de que no hay diferencias estadísticamente significativas en el tamaño de la red de aquellas mujeres que han creído experimentar violencia de género en la pareja de las que no. A su vez, se ha encontrado que el 50% de los alumnos tienen un tamaño de red menor de 10 componentes y un 7,69% menor de 6 componentes; en el caso de las alumnas sólo un 8,11% tiene un tamaño de red menor de 10 componentes y ninguna tiene un tamaño de red menor de 6 componentes. Esto podría reflejar los efectos de la socialización de género en los patrones de las interacciones sociales de alumnos y alumnas, y cómo esta pueda estar relacionada en la determinación de situaciones de vulnerabilidad relacional y acceso limitado a capital social para los chicos jóvenes. Por lo que respecta a la composición de las redes sociales, tanto para hombres como para mujeres, los amigos y la familia constituyen los ámbitos de relación más amplios de sus redes sociales. Además, el porcentaje medio de amigos es ligeramente mayor que el de familia para ambos sexos, sugiriendo una tendencia general hacia redes sociales con un fuerte componente de amistad. De esta forma, para los alumnos, sus amistades suponen el 37,61% de relaciones señaladas, mientras que la familia el 33,43% y para las alumnas los porcentajes serían 38,45% y 32,87%, respectivamente. Como cabría esperar son redes jóvenes, puesto que el 26,7% de los componentes tiene entre 16 y 20 años. Finalmente, destacar un hallazgo sorprendente y es que el 37,8% de las alumnas ha compartido o compartiría sus claves de perfiles de redes con alguien, principalmente pareja, expareja o amistades, mientras que el porcentaje para los alumnos es del 19,25%.

En relación con la estructura de sus mapas de red, como se ve en el ejemplo, suelen tener subestructuras diferenciadas, uniendo familia, amistades y compañeros del colegio, por una parte; compañeros de la universidad, por otra; y si trabajan, compañeros de trabajo. Esta desconexión de estructuras podría explicarse dado que la pandemia y el confinamiento les encontró en 4.º de la ESO de un lado y porque se encuentran en el primer año de universidad. Posiblemente el curso que viene las subestructuras estarán más conectadas. Por otro lado, cabe señalar que la desconexión entre estructuras facilita que la información sobre lo que pasa en un ámbito no llegue al resto, hecho que por una parte dificultaría la activación de la red en una situación crítica, pero por otra garantiza espacios de libertad personal en los que ego pueda explorar e improvisar nuevas formas de ser.

Vistos los resultados, y al tratarse de un proyecto piloto, se consideraría interesante ampliar la recogida de información para ver si estas semejanzas y diferencias persisten o si los resultados de los análisis apuntarían hacia una línea distinta en relación con el tamaño de las redes sociales personales de las alumnas que manifiestan creer haber vivido una relación en la que pudiese haber violencia de género. En cualquier caso, los datos disponibles podrían mostrar un efecto amortiguador de la vida universitaria en las consecuencias de la violencia de género en la pareja joven sobre las interacciones sociales de las alumnas,

en tanto el tamaño de sus redes sociales personales parece no resentirse. Finalmente, el hecho de que un porcentaje tan elevado de alumnas reconozcan compartir las claves de acceso a sus perfiles de redes sociales, justificaría la activación y puesta en marcha de charlas sensibilizadoras sobre violencia de género digital en el aula, a cargo de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Alicante.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Claudia (2005): “Visualización de redes personales en Sarajevo”. *REDES-Revista hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 9 (4). DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/redes.73>.
- Alcalá del Olmo, María José; Parody, Lucía; Santos, María Jesús y Leyva, Juan José (2023): “La educación comunitaria como propuesta pedagógica al servicio de la resiliencia y el empoderamiento. Un análisis desde una perspectiva inclusiva e innovadora” en Antonio Jiménez, Cindy J. Castro, Maribel Vergara, Ruth Chacón (coord.): *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación*. Barcelona: Octaedro. DOI: <http://doi.org/10.36006/90016-1>.
- Anderson, Kristin Lee (2005): “Theorizing Gender in Intimate Partner Violence.” *Research. Sex Roles*, 52 (11/12), 853-863.
- Anderson, Kristin Lee (2009): “Gendering Coercive Control”. *Violence Against Women*, 15 (12), 1444-1457. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077801209346837>.
- Bardales, Olga (2012): “La victimización en las investigaciones con personas afectadas por la violencia familiar o sexual”. *Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 20 (2), 23-31. DOI: <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2012v20n2.316>.
- Barea, Consuelo (2004). *Manual para mujeres maltratadas que quieren dejar de serlo*. Barcelona: Editorial Océano Ambar.
- Bonet i Martí, Joel (2006): “La vulnerabilidad relacional: Análisis del fenómeno y pautas de intervención”. *REDES- Revista para el análisis de redes sociales*, 11 (4) Diciembre (2006) en <https://revistes.uab.cat/redes/article/view/v11-n2-bonet/89-pdf-es>.
- Barret, Michèle y Phillips, Anne (comps), (2002). *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*. México D.F.: Paidós Género y Sociedad.
- Borgatti, Steve; Everett, Martin y Freeman, Linton (2002). *Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologie.
- Borgatti, Steve (2002). *Netdraw Network Visualization*. Harvard, MA: Analytic Technologie.
- Bott, Elizabeth (1990). *Familia y Red social: roles, normas y relaciones externas en las familias urbanas corrientes*. Madrid: Taurus.
- Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Coleman, James. (1988): “Social Capital in the Creation of Human Capital”. *The American Journal of Sociology*, 94. S95-S120 en <http://www.jstor.org/stable/2780243>.

- Comisión Interamericana de Mujeres de la Organización de Estados Americanos (1994). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Convención de Belem Do Para” en <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>.
- Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades de la Comunidad Autónoma de Murcia (2017). Manual de indicadores de violencia de género para profesionales del ámbito sanitario en <https://igualdadyviolenciadegenero.carm.es/documents/202699/11037946/Manual+de+indicadores+de+V+G/5bbe7301-d19f-4620-b307-a19fa96d208d>.
- Connell, Robert W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Corsi, Jorge (1997). *Violencia Familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Corsi, Jorge (comp.), (2006). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Buenos Aires: Paidós.
- Dueñas, Diego y Moreno, Almudena (2017). Incidencia de la paternidad y la maternidad en las trayectorias laborales de los padres. Diferentes respuestas ante la conciliación (en línea) https://www.ucm.es/data/cont/docs/85-2017-04-13-jipe2017_paper_61.pdf.
- Edwards, Rosalind (2021). “Transformative Approaches: Synergies, Distinctions, Strengths and Current Challenges en Rivas-Flores (coord.): *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Elkaïm, Mony (1989). *Las prácticas de la terapia de red*. Barcelona: Gedisa.
- Espinar, Eva y Mateo, Miguel Ángel (2007). “Violencia de género: reflexiones conceptuales, derivaciones prácticas”. *Papers*, 86, 189-201.
- Espinar, Eva (2008). “Claves de violencia de género: Violencia directa, estructural y cultural” en Clemente Penalva y Clarisa Ramos (coord.): *La construcción de la Paz. Propuestas multidisciplinares*. Alicante: Universidad de Alicante.
- EUROSTAT, (2022). Encuesta Europea de Violencia de Género. Ministerio de Igualdad en https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/Encuesta_Europea/docs/EEVG.pdf.
- Firestone, Shulamith (1976). *La dialéctica del sexo: En defensa de la Revolución Feminista*. Barcelona: Kairós.
- Foucault, Michel (1989). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Paracuellos de Jarama: S.XXI,
- Galtung, Johan (1996). *Peace by peaceful means: Peace, Conflict, Development and Civilization*. London: Sage Publications.
- Galtung, Johan (1998). *Tras la violencia 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución: Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao-Gernika: Bakea, Gernika-Gorotaguz.
- García-Mina, Ana y Carrasco, María José (eds.), (2003). *Violencia y género. Serie XV Género y Psicología 4*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Gobierno de España: Instrumento de ratificación del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de

mayo de 2011. BOE núm. 137, de 6 de junio de 2014, páginas 42946 a 42976 en BOE-A-2014-5947 Instrumento de ratificación del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011.

Gobierno de España: Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

BOE núm. 313, de 29/12/2004 en BOE-A-2004-21760 Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Granovetter, Mark (1983): "The Strength of Weak Ties: a Network Theory Revised". *Sociological Theory*, 1, 201-233

Granovetter, Mark (1985): "Economic Action and Social Structure: The problem of Embeddedness". *American Journal of Sociology*, 91 (3), 481-510.

Guevara, Raquel (2023): "El uso de metodologías activas como estrategia para la atención a la diversidad en educación superior" en Antonio Jiménez, Cindy J. Castro, Maribel Vergara, Ruth Chacón ((coord.): *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación*. Barcelona: Octaedro. DOI: DOI: <http://doi.org/10.36006/90016-1>.

Hanneman, Robert (2002). *Introducción a los métodos del análisis de redes sociales* (en línea). Riverside: University of California.

Hernando, Almudena (2022). *La fantasía de la individualidad: Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Madrid: Traficantes de sueños.

Izquierdo, María Jesús (2013): "La socialización de género" en Capitolina Diaz y Sandra Dema (eds.). *Sociología y Género*. Madrid: Tecnos.

James, Selma (2023). *Sexo, raza, clase: Una perspectiva para vencer*. Madrid: Traficantes de sueños.

Jiménez-Delgado, María; de-Gracia-Soriano, Pablo; Jareño-Ruíz, Diana y González-Chouciño, Mariano (2019): "Relaciones de género en la sociedad posmoderna: Percepciones y actitudes de estudiantes jóvenes sobre las relaciones de poder en las parejas". *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 12 (1), 74-91. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13256>.

Juárez, Clara; Valdez, Rosario y Hernández-Rosete, Daniel (2005). *Las redes sociales y la noción de apoyo social en mujeres con experiencia de violencia conyugal* (en línea). <http://revista-redes.rediris.es/webredes/arsrosario/JuarezRamirez.pdf>.

Juárez, Clara; Valdez, Rosario y Hernández-Rosete, Daniel (2005): "La percepción del apoyo social en mujeres con experiencia de violencia conyugal". *Salud Mental*, 28 (4), 65-73 en <https://www.redalyc.org/pdf/582/58242807.pdf>.

Kadushin, Charles (2013). *Comprender las redes sociales: Teorías, conceptos y hallazgos*. Madrid: CIS, Núm. 11.

Kimmel, Michael (2004). *The Gendered Society*. New York City: Oxford University Press.

- Krug, Étienne G.; Dahlberg, Linda; Mercy, James, A.; Zwi, Anthony y Lozano-Ascencion, Rafael (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Geneve: Organisation Mondiale de la Santé.
- Lacasa, Consuelo y Cerezo, Fuensanta (2014). “Conceptualización del *bullying* y pautas de intervención en educación primaria”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6 (1), 443-452 en <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790051.pdf>.
- Lagarde, Marcela (2013): “La violencia contra las mujeres” en Capitolina Díaz y Sandra Dema, Sandra (eds.): *Sociología y Género*. Madrid: Tecnos.
- Lozares, Carlos (1996): “La teoría de redes sociales”. *Papers*, 48. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v48n0.1814>.
- Lozares, Carlos (2003): “Valores, campos y capitales sociales”. *REDES - Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 4 (2).
- Madariaga, Camilo; Abello, Raimundo y Sierra, Omar (2003). *Redes sociales, infancia, familia y comunidad*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte. <https://editorial.uninorte.edu.co/gpd-redes-sociales-infancia-familia-y-comunidad.html>.
- Martí Chávez, Yexenia; Montero Padrón, Bárbara y Sánchez González, Katia (2018): “La función social de la educación: referentes teóricos actuales”. *Conrado*, 14(63), 259-267. Epub 05 de junio de 2018.
- Martin, Esperanza y Martin, Manuel (1999). *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Ministerio de universidades, (2022). Datos y cifras del sistema universitario español (2021-2022).
- Molina, José Luís (2001). *El análisis de redes sociales: Una introducción*. Bellaterra: Ediciones Bellaterra.
- Molina, José Luís (2007). “El estudio de las redes personales: contribuciones, métodos y perspectivas”, *Empiria*, julio-diciembre 10, 71-105 en <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297123998003.pdf>.
- Molina, José Luís; Fernández, Rosario; Llopis, Jaime y McCarty, Christopher (2008): “El apoyo social en situaciones de crisis: un estudio de caso desde la perspectiva de las redes sociales”. *Portularia*, 7 (1), 61-76.
- Monllor-Jiménez, Marta; Terrón, Dolors y Pons, Anna (coord.), (2002). *Manual de pràctica professional. Indicadors i factors de risc per a la detecció de casos de violència domèstica*. Andorra la Vella: Govern d'Andorra. Secretaria d'Estat de la Família.
- Naciones Unidas (1993). Asamblea General, Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer: Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993, 20 diciembre 1993, A/RES/48/104, en <https://www.refworld.org/es/docid/50ac921e2.html>.
- Nind, Melanie y Lethwaite, Sarah (2021): “Methods that Teach Developing Pedagogic Research Methods, Developing Pedagogy” en José Ignacio Rivas-Flores (coord.): *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Barcelona: Octaedro.

- Ortega, Dolores; López, María Isabel y Martínez, Ana Rosa (2018): “Indicadores de la violencia de género en la atención primaria”. *SANUM Revista Científico Sanitaria*, (3.º trimestre 2018), 16-26.
- Parpart, Jane L (1996): “¿Quién es ‘la otra’? Una crítica feminista postmoderna de la teoría y la práctica de mujer y desarrollo”. *Debate Feminista*, 13 (abril 1996), 327-356 en <https://www.jstor.org/stable/42624342>.
- Portes, Alejandro (1998): “Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology”. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24 en <https://www.jstor.org/stable/223472>.
- Putnam, Robert (2001): “Social Capital: Measurement and Consequences”. *Asuma: Canadian Journal of Policía Research*, 2, Spring 2001, 41-51.
- Requena, Félix (1996). *Redes sociales y cuestionarios*. Cuadernos Metodológicos 18. Madrid: CIS.
- Requena, Félix (2008). *Redes sociales y sociedad civil*. Madrid: CIS, Núm. 256.
- Rivas-Flores, José Ignacio (2021): “Transformar la investigación para transformar la educación” en Rivas-Flores (coord.): *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Sanahuja, Encarna (2007): “Mujeres y violencia en la prehistoria” en María Dolores Molas (ed.): *Violencia deliberada. Las raíces de la violencia patriarcal*. Barcelona: Icaria, Mujeres y Culturas.
- Sánchez, María Cruz; Martín, Antonio Víctor y Palacios, Beatriz (2015): “Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26 (15), 85-109. DOI: http://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.04.
- Sánchez, Carlos y Fernández, Juan Manuel (2023): “El colegio como medio de mejora social: programas y acciones frente a la vulnerabilidad” en Antonio Jiménez, Cindy J. Castro, Maribel Vergara, Ruth Chacón ((coord.): *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación*. Barcelona: Octaedro. DOI: DOI: <http://doi.org/10.36006/90016-1>.
- Speck, Ross y Attneave, Carolyn (1973). *Redes Familiares*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stark, Edward (2012): “Looking Beyond Domestic Violence: Policing Coercitive Control”. *Journal of Police Crisis Negotiations*, 12 (2), 199-217. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332586.2012.725016>.
- Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, (2019). Macroencuesta de Violencia de Género en <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>.
- Subirats, Joan (dir.), (2004). *Pobresa i exclusió social. Una anàlisi de la realitat espanyola i europea*. «Estudis Socials», n. 16. Barcelona: Fundació «La Caixa».
- United Nations (2006). *Ending violence against women. From words to action. Study of the Secretary-General*. New York: United Nations Publications.
- Torns, Teresa y Recio, Carolina, (2013): “Género, Trabajo y Vida Económica”, en Capitolina Diaz y Sandra Dema (eds.). *Sociología y Género*. Madrid: Tecnos.

- Urbina, Carolina; López, Verónica y Cárdenas, Juan Pablo (2018): “El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas”. *Perfiles educativos*, 40 (160), 83-100.
- Valls, Rosa (dir.), (2008). Violencia de Género en las Universidades Españolas (2006-2008). Secretaría General de Políticas de Igualdad del Instituto de la mujer en <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/768Violgenerouniv.pdf>.
- Valls, Rosa; Puigvert, Lúcia; Melgar, Patricia y García-Yuste, Carme (2016): “Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings from the first study of Violence Against Women on Campuses in Spain”. *Violence Against Women*, 22 (13), 1519-1539.
- Villalba, Cristina (1992). Perspectivas en la investigación de los sistemas de apoyo social para familias y niños. Traducción de Maluccio, documentación curso del Centro de Estudios del Menor, Dirección General de Protección del Menor, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Villalba, Cristina (1993): “Redes Sociales: un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria”. *Intervención psicosocial*, 2 (4) Colegio de la Psicología de Madrid 69-85 en <https://journals.copmadrid.org/pi/art/14cfdb59b5bda1fc245aadae15b1984a>.

Notas biográficas

Marta Monllor-Jiménez es profesora asociada del Departamento I de Sociología en la Universidad de Alicante, miembro del grupo de investigación «Observatorio Sociológico de la Educación» (OBSOEDU) y Agente de Igualdad Municipal de la Red Valenciana de Igualdad. Sus principales líneas de investigación son: la violencia de género; las violencias sexuales; el género, la formación del profesorado y la educación; así como la evaluación de las políticas públicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5325-9302>.

María Jiménez-Delgado es profesora de Sociología en la Universidad de Alicante, investigadora del Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género y directora del grupo de investigación «Observatorio Sociológico de la Educación» (OBSOEDU). Accésit del XXIII Premio Victoria Kent de investigación feminista. Sus principales líneas de investigación son el género, la desigualdad, la inmigración, la multiculturalidad, la formación del profesorado y la educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7751-9228>.

Raúl Ruiz-Callado es profesor titular en el Departamento de Sociología I de la Universidad de Alicante e investigador asociado del Centre de Recherche en Immigration, Ethnicité et Citoyenneté (CRIEC) de la Université du Québec à Montréal (UQÀM). Es director del grupo de investigación Sociología de la Innovación y del Cambio Social (SOC-INNOVA) y secretario del Comité de Investigación en Sociología de la Salud de la Federación Española de Sociología (FES), tras haber ostentado su presidencia entre 2017 y 2020.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6784-6225>.

Diversidad, cultura, nación: El currículum oculto de la Sociología de la Educación

Diversity, Culture, Nation: The Hidden Curriculum of the Sociology of Education

Juan García-García¹

Resumen

El debate académico sobre la diversidad cultural en las aulas ha desatendido a menudo los factores estructurales y los marcos ideológicos en los que se inscriben los llamados planes o programas de educación intercultural. Ni siquiera la Sociología de la Educación, mucho más atenta que otras áreas de conocimiento al estudio del poder, la ideología y el currículum oculto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, parece haber estudiado en profundidad la estrecha vinculación que la escuela habría tenido desde su nacimiento con la construcción del Estado y la naturalización de la nación. Ahora bien, ¿se puede reconocer la diversidad y fomentar la inclusión en las aulas sin tematizar el estudio de naciones y nacionalismo? ¿Se puede propiciar la interculturalidad del currículo sin deconstruir el nacionalismo curricular? En este trabajo se hace un balance crítico del abordaje y el tratamiento que la Sociología de la Educación ha venido realizando de la diversidad cultural, revisando para ello su presencia desigual durante cuatro décadas de congresos nacionales y su paulatina institucionalización temática en los manuales de Sociología de la Educación. La tesis que se defiende es que la Sociología de la Educación debe liberarse de la carga excesivamente normativa y voluntarista de la educación intercultural, hablar más del poder, de ideología y de la construcción nacional, de las pretensiones de homogeneidad de la escuela y de la legitimación latente del *nosotros*. Con todo, para poder hacerlo la Sociología de la Educación debe revisar al mismo tiempo su propio currículum oculto y su nacionalismo metodológico.

Palabras clave

Sociología de la Educación, educación intercultural, multiculturalismo, nacionalismo, globalización.

Abstract

The academic debate on cultural diversity in classrooms has often neglected the structural factors and ideological frameworks in which the so-called intercultural education programs are embedded. Not even the Sociology of Education, much more attentive than other areas of knowledge to the study of power, ideology and the hidden curriculum in teaching-learning processes, seems to have studied in depth the close connection that the school would have had since its inception with the construction of the State and the naturalization of the nation. Can diversity be recognized and inclusion promoted in classrooms without thematizing the study of nations and nationalism? Can the interculturality of the curriculum be supported without deconstructing curricular nationalism? This article makes a critical assessment of the approach and treatment that the Sociology of Education has been carrying out on cultural diversity, reviewing its uneven presence during four decades of national conferences and its gradual thematic institutionalization in the Sociology of Education handbooks. The thesis defended is that the Sociology of Education has to free itself from the excessively normative and voluntaristic burden of intercultural education, talk more about power, ideology and nation building, about the pretensions of homogeneity of the school and the latent legitimization of the *we*. However, in order to do so, the Sociology of Education must simultaneously review its own hidden curriculum and its methodological nationalism.

Keywords

Sociology of Education, intercultural education, multiculturalism, nationalism, globalization.

Cómo citar/Citation

García-García, Juan (2024). Diversidad, cultura, nación: El currículum oculto de la Sociología de la Educación. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (2), 203-221. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.2.28916>.

Recibido: 05-06-2024
Aceptado: 12-06-2024

¹ Juan García-García, Universidad de Extremadura, jgsoc@unex.es.

1. Introducción

A comienzos del siglo XXI la política educativa española y europea aparecía singularmente comprometida con la defensa del pluralismo y de la diversidad cultural. Una serie de organismos e instituciones educativas nacionales y supranacionales se hacía eco para entonces de la apuesta decidida por el valor y la riqueza de la diversidad cultural, propiciando la llamada *educación intercultural* en los colegios de infantil, primaria y secundaria. Una educación que —de acuerdo con las Directrices de la UNESCO— habría de enseñar a los educandos «los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones» (UNESCO, 2006: 34). Auspiciada y favorecida desde organismos e instituciones como la UNESCO (2006), el Consejo de Europa (2006, 2016) o el Parlamento europeo, la educación intercultural ha tenido también acogida y protección en las distintas leyes educativas españolas (LOGSE (1990), LOE (2006), LOMLOE (2020)), y en la legislación autonómica (Torrelles Montanuy, 2022; Garreta-Bochaca *et al.*, 2022). En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, en el que se establecía el currículo oficial básico de primaria, se recogía asimismo la necesidad de formar en «competencias sociales y cívicas personales, interpersonales e interculturales para participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas» (Real Decreto, 126/2014: 67).

Sin embargo, tras más de dos décadas largas de propuestas y modelos interculturales, el balance de tales políticas educativas parece marcado por la ambivalencia y el escepticismo, cuando no por una abierta melancolía y pesimismo. Como afirma la lingüista Ingrid Piller, los colegios de todo el mundo han sido extraordinariamente lentos a la hora de adaptarse a la existencia de la diversidad cultural; los propios centros educativos se han mostrado casi siempre conservadores y renuentes a la hora de incorporar la diversidad al currículum y a la práctica del aula (Piller, 2017). De hecho, si en España y en la mayoría de países europeos se propugnan y defiendan hoy abiertamente los principios y valores de la *educación intercultural*, el currículum escolar diseñado y aplicado por los centros educativos sigue manteniendo en la práctica la misma función asimilacionista y homogeneizadora que la escuela habría cumplido desde sus orígenes (Dietz, 2012). La escuela moderna nació —como se recordará— como una institución asimilacionista, uniformizadora, un dispositivo de normalización cultural y lingüística en manos del Estado; esto es, como un proyecto político de construcción de la Nación («nation-building»). Y la construcción del *nosotros* nacional dejó siempre fuera del currículum muchas *otras* voces, lenguas y culturas minoritarias (Gellner, 1983; Ramírez y Boli, 1987).

El debate y la investigación académica sobre la diversidad e interculturalidad en la escuela —en el que vienen participado educadores, pedagogos, filólogos, sociólogos, antropólogos y filántropos de todo tipo— ha desatendido a menudo los factores estructurales y los marcos ideológicos en los que se inscriben sus planes y programas —lastrados a menudo de un cierto normativismo e idealismo ingenuo. Ni siquiera la Sociología de la Educación, mucho más atenta que otras áreas de conocimiento al estudio del poder, la ideología y el currículum oculto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, parece haber estudiado en profundidad los nexos o vínculos —explícitos o implícitos, manifiestos o banales— que la escuela seguiría teniendo hoy con la nación, la comunidad imaginada sobre la que se cimentó la pretensión moderna de homogeneidad cultural (Siebers, 2019; Tormey, 2006; Tröhler, 2020). Estos olvidos u omisiones plantean cuestiones o dudas importantes en el debate sobre la educación intercultural: ¿se puede reconocer la diversidad y fomentar la inclusión en las aulas sin tematizar el *nosotros*, la propia identidad nacional? ¿Se puede propiciar la interculturalidad del currículum sin deconstruir al mismo tiempo el

nacionalismo curricular? Y, por último, ¿se puede hacer todo ello sin cuestionar abiertamente nuestros olvidos y omisiones, nuestro currículum oculto, esto es, el nacionalismo metodológico de las ciencias sociales? (García-García y Rina Simón, 2023).

Este trabajo pretende hacer un balance y una revisión crítica de la consideración que la Sociología de la Educación ha venido haciendo de la diversidad e interculturalidad en las aulas. En el primer apartado se repasan algunos de los problemas, lagunas y carencias de las políticas y programas de educación intercultural, tal y como han sido señaladas desde la pedagogía, la antropología, la lingüística o la sociología. En el segundo apartado, acotando el foco de la atención a la literatura estrictamente sociológica, se hace un análisis cuantitativo de la presencia que la temática de la diversidad y la interculturalidad ha tenido a lo largo del tiempo en los congresos nacionales de Sociología y en los manuales de Sociología de la Educación. En el tercer y definitivo apartado se analiza y revisa el material codificado en los manuales para hacer un balance crítico de la contribución de la disciplina al tratamiento de la diversidad en las aulas. La tesis central del artículo es que la sociología debe liberarse del corsé excesivamente normativista y voluntarista de la literatura sobre interculturalidad; hablar mucho más del poder, del estado y la ideología nacionalista; del *habitus* monocultural de la escuela y de la legitimación latente del *nosotros*. Con todo, nada de ello será posible si la Sociología de la Educación no revisa al mismo tiempo su propio currículum oculto y su nacionalismo metodológico.

2. Educación intercultural. Breve estado de la cuestión

Los programas y planes de educación intercultural que se han venido aplicando en la escuela de numerosos países a lo largo de estas últimas décadas arrojan unos resultados inciertos, inconsistentes, si no claramente insatisfactorios. De hecho, la investigación más reciente viene señalando y lamentando una serie de obstáculos, trabas o escollos en los que los que la mayoría de los planes de educación intercultural terminarían encallando. A falta de mejor denominación, pueden agruparse en tres obstáculos fundamentales: el decalaje de los proyectos, la paradoja de la inclusividad y la carencia de pensamiento crítico.

- **El decalaje de los proyectos.** El primer obstáculo guarda relación con el sesgo normativo de unos programas de investigación e intervención formulados a menudo con marchamo pedagógico, que parten de una visión algo idealizada y apromblemática de la diversidad cultural (Dietz, 2012; Terrén, 2005). «Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad» —afirma la UNESCO (2001)— «la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos». Esta visión herderiana y romántica de la convivencia intercultural, que confunde «diversidad cultural» y «diversidad biológica», no siempre se corresponde con la realidad de lo que acontece en las aulas. A juicio de Aguado-Odina y Sleeter (2021: 1), la educación intercultural se ha convertido en «una expresión retórica» que alude en todo caso a un modelo renovador ideal, pero que no se asocia con prácticas reales en los centros escolares. De hecho, si en algo parece coincidir la mayoría de investigadores e investigadoras es en la brecha, desajuste o decalaje que existe entre el plano de los proyectos interculturales y el de la realidad; entre las proclamas institucionales de la UNESCO y del Consejo de Europa y su posterior aplicación efectiva; entre los discursos pedagógico-normativos de la dirección escolar y del profesorado y su práctica real en las aulas (Garreta-Bochaca *et al.*, 2022; González-Faraco y González-Falcón, 2020; Hinojosa-Pareja y López-López, 2018; Torrelles Montanuy *et al.*, 2022).

- **La paradoja de la inclusividad.** Al margen de este cisma entre deseos y realidades, la literatura más reciente señala un segundo obstáculo complejo y paradójico que amenaza los propósitos manifiestos de la interculturalidad. Si bien la educación intercultural se plantea en principio como una educación integral y transversal que implica una revisión completa de los currícula para provecho de la totalidad del alumnado, las prácticas interculturales en el aula se limitan con frecuencia a actividades esporádicas o puntuales de índole costumbrista o folclórica, referidas a categorías desfavorecidas de inmigrantes, minorías o grupos étnicos. De este modo, el concepto de *diversidad* no se considera de forma amplia, ni se refiere casi nunca al *nosotros* (nuestra diversidad); la diversidad se asocia más bien con situaciones deficitarias y con actuaciones compensatorias dirigidas a los *otros*, al alumnado de familias emigrantes que puebla *nuestras* aulas (Guichot-Reina, 2021; Hinojosa-Pareja y López-López, 2018; Leiva Olivencia, 2017; Torrelles Montanuy *et al.*, 2022). Como afirmaban García Castaño y Granados Martínez (2000: 13-14), los parámetros básicos de la diversidad se diseñan a partir de una «línea fuerte», la nacionalidad del inmigrante, asumiendo al mismo tiempo que la pertenencia nacional informa necesariamente de los rasgos culturales del alumnado.

Ahora bien, al exotizar y estereotipar al alumnado según su nacionalidad —una especie a «conservar», diría la UNESCO— las políticas interculturales en la escuela corren el riesgo de reificar las diferencias, de naturalizar las fronteras nacionales allí donde se proyectaban puentes de «respeto, entendimiento y solidaridad» (UNESCO, 2006: 34). Esta sería la paradoja última de unas políticas aparentemente inclusivas: si bien reclaman el reconocimiento de la diversidad, las actividades realizadas en el aula reproducen la alteridad y categorizan a un alumnado minorizado como extranjero y emigrante (Aman, 2015; Bryan, 2009; González-Faraco y González-Falcón, 2020; Gorki, 2008; Lastres Aguilar y Olmos Alcaraz, 2022).

- **La carencia de pensamiento crítico.** La retórica normativista e idealista de la diversidad y las actividades folclóricas que exotizan a las minorías, dificultando su integración en condiciones igualitarias, están asimismo relacionadas con un tercer obstáculo en la aplicación efectiva de la interculturalidad: las carencias competenciales del profesorado. Como varias investigaciones recientes han puesto en evidencia, una mayoría del profesorado español en formación y en ejercicio continúa teniendo una visión restrictiva, ingenua y superficial de la educación intercultural, vinculándola a menudo con la educación compensatoria, o con las necesidades de adaptación cultural y lingüística del alumnado de origen inmigrante (Gómez Barreto *et al.*, 2017; Hinojosa-Pareja y López-López, 2018; Íñiguez-Berrozpe *et al.*, 2021). Esta visión de la educación intercultural ha sido calificada por algunos autores como «interculturalismo funcional», un instrumento de integración unidireccional y asimilacionista del alumnado de origen inmigrante en el Estado-nación de acogida (Tubino, 2011; Walsh, 2010). En este sentido, se ha señalado también la necesidad de que el profesorado se abra a concepciones de la interculturalidad más reflexivas y complejas, capaces de incorporar en sus propuestas un cuestionamiento crítico sobre la identidad y el poder, sobre las jerarquías establecidas y las ideologías políticas que las legitiman (González-Faraco y González-Falcón, 2020; Gorski, 2008; Lastres Aguilar y Olmos Alcaraz, 2022; Torrelles Montanuy *et al.*, 2022; Walsh, 2010). En todo caso, como veremos en este trabajo, una interculturalidad más crítica y reflexiva ha de reconocer también el estrecho vínculo ideológico que ha existido en el último siglo y medio entre la escuela, la nación y el nacionalismo (Dietz, 2017; García-García y Rina Simón, 2023).

3. Sociología y diversidad cultural en el aula. Nueva aproximación panorámica

El surgimiento del interés de la Sociología de la Educación por la diversidad y la interculturalidad en las aulas se remonta en España al periodo de aprobación y entrada en vigor de la LOGSE (1990), coincidiendo con el rápido aumento de la presencia del alumnado de familias extranjeras en los colegios del país. «... si existe consenso en situar el inicio de la sociología de la educación española en el ciclo histórico político de la reforma de 1970... el inicio de la sociología de la educación interesada por la diversidad cultural y la escolarización de alumnado procedente de la inmigración o la minoría gitana puede situarse en el ciclo de la reforma de 1990», afirmaba Terrén (2005: 100). En un excelente artículo publicado ahora hace dos décadas, Eduardo Terrén realizó un primer balance y revisión panorámica de las contribuciones de la Sociología de la Educación al estudio de la diversidad en la escuela, contabilizando para ello las aportaciones aparecidas en revistas, congresos, conferencias y manuales. Con la ventaja que da el tiempo transcurrido, se pueden actualizar aquí algunos de sus datos.

Por ejemplo, Terrén señalaba en su artículo que el interés por la diversidad en las aulas se había abierto paso a finales de siglo en los congresos nacionales de sociología, bajo el epígrafe anglosajón de «multiculturalismo», llegando a sumar entre un 10% y un 20% de todas las comunicaciones congresuales presentadas en la sección o grupo de trabajo de Sociología de la Educación. Los datos actualizados indican que el interés por este subcampo se ha mantenido hasta nuestros días bajo la denominación de «interculturalidad» o «educación intercultural» (que se impone ahora a la rúbrica de «multiculturalismo») (tabla I). No obstante, el interés de los y las congresistas ha sido muy desigual en las distintas ediciones, variando entre el 21% de las comunicaciones presentadas en el Congreso Español de Sociología de 2010 y el escaso 2,9% en el de 2016. Además, aunque en 2019 y en 2022 el número de aportaciones habría vuelto a escalar por encima del 10%, en los últimos cuatro congresos nacionales la cuestión de la interculturalidad/multiculturalidad en las aulas no ha contado ya con un grupo de trabajo, sesión o subsección específica (a diferencia de lo que había venido ocurriendo casi ininterrumpidamente a lo largo del cuarto de siglo anterior).

Tabla I. Contribuciones sobre diversidad cultural en la escuela en los Congresos Nacionales de Sociología (1984-2024)

AÑO	COMUNICACIONES	COMUNICACIONES SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL		
	TOTAL*	TOTAL	%	GRUPO DE TRABAJO (GT) O SESIÓN ESPECÍFICA (S)
1984	12	0	0	
1989	45	5	11,1	GT «La educación en diferentes situaciones étnico culturales»
1992	66	13	19,6	S «Multiculturalismo»
1995	67	10	14,9	S «Multiculturalismo»
1998	56	9	15,7	S «Multiculturalismo y escuela»
2001	52	5	9,6	NO (pero subsección en Sesión 2.ª de Educación y desigualdades sociales: «Cultura gitana y desigualdad. El papel de la escuela»)
2004	43	7	16,2	NO
2007	64	13	20,3	S «Interculturalidad, convivencia escolar y género»
2010	66	14	21,2	S «Educación intercultural, inmigrantes y gitanos»
2013	97	9	9,2	S «Educación y diversidad cultural»
2016	67	2	2,9	NO
2019	88	9	10,2	NO
2022	64	8	12,5	NO
2024	82	8	9,7	NO

*Total de las comunicaciones presentadas en la Sección o Grupo de Trabajo de Sociología de la Educación.

Ahora bien, si la participación en los congresos de sociología ha sido muy desigual a lo largo de todo el período, la presencia en los manuales de Sociología de la Educación ha sido cada vez mayor. De hecho, mientras que Terrén se lamentaba de que muchos de los manuales publicados hasta 1995 no incluyeran un tratamiento de la cuestión, la mayoría de los que se han publicado a lo largo del presente siglo cuentan ya con un capítulo o epígrafe dedicados a la diversidad cultural en las aulas (tabla II). En este sentido, al margen de los previsibles vaivenes congresuales, la codificación del tema en los manuales de la disciplina es un claro indicio de su institucionalización.

Tabla II. Diversidad cultural en los manuales de Sociología de la Educación

AÑO (ED.)	AUTOR	TÍTULO	CAPÍTULO/EPÍGRAFE ESPECÍFICO
1978	Fermoso Estébanez, P.	«Sociología de la Educación: estudio del sistema educativo español»	Nada
1981	Pizarro Ponce de la Torre, N.	«Fundamentos de la Sociología de la Educación»	Nada
1987	Lerena, C. (ed.)	«Educación y Sociología en España»	Capítulo: «Consideraciones sociológicas acerca de los enseñantes, la escuela y el problema lingüístico en Cataluña»
1989	Quintana Cabanas, J. M.	«Sociología de la Educación»	Epígrafe: «La educación multicultural»
1989	Ortega, F. et al. (comp.)	«Manual de Sociología de la Educación»	Nada
1990 (1ª)	Fernández Enguita, M.	«La escuela a examen»	Nada
1991	Sánchez de Horcajo, J. J.	«Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la Sociología de la Educación»	Nada
1993	García de León, M. A. et al. (eds.)	«Sociología de la Educación»	Epígrafe: «Multiculturalismo y género en la sociología de la educación anglosajona»
1994	Almeida, J.	«Sociología de la Educación. Notas para un curso»	Epígrafe: «Género, clase y grupo étnico en la educación»
1995 (5ª)	Fernández Enguita, M.	«La escuela a examen»	Capítulo: «Escuela y relaciones étnicas» Capítulo: «Clase, género y etnia: un balance comparado»
1996	Gómez Jaldón, C. y Domínguez Gómez, J. A.	«Sociología de la Educación. Manual para maestros»	Nada
1996	Guerrero Serón, A.	«Manual de Sociología de la Educación»	Subepígrafe: «Grupo étnico»
1998	Bonal, X.	«Sociología de la Educación»	Subepígrafe: «Escuela y educación multicultural»
1999	Taberner Guasp, J.	«Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas»	Epígrafe: «Rasgos básicos, universales culturales y pluralidad cultural» Epígrafe: «Escuela y multiculturalismo» Epígrafe: «Nacionalismo, cultura y escuela» Epígrafe: «Algunas actuaciones de política escolar ante problemas étnicos, nacionalistas o lingüísticos»
2000	Fermoso Estébanez, P. y Pont Vidal, J. (eds.)	«Sociología de la Educación»	Epígrafe: «Campos específicos de investigación sociológica del lenguaje» Epígrafe: «Sociología del currículum»
2001	Moreno Mínguez, A.	«Sociología de la Educación: Claves Teóricas»	Subepígrafe: «La educación ante la diversidad cultural: las variables de género y etnia en la Sociología de la Educación»
2003	Fernández Palomares, F. (coord.)	«Sociología de la Educación»	Epígrafe: «Educación y diversidad cultural»
2012	Romero Navarro, F.	«Sociología de la Educación»	Epígrafe: «Diversidad, multiculturalismo y sistema educativo»
2012	Beltrán, J. y Hernández, F. J. (coord.)	«Sociología de la Educación»	Capítulo: «Diversidad cultural y educación»
2012	Trinidad Requena, A. y Gómez González, J. (coord.)	«Sociedad, familia, educación. Una introducción a la Sociología de la Educación»	Capítulo: «Migración y educación. La diversidad cultural en el contexto escolar»
2013	Moraes, N. et al.	«Sociología de la Educación para educadores»	Epígrafe: «Sociedades etnofragmentadas: etnicidad e inmigración» Epígrafe: «Desigualdades sociales en el ámbito educativo: expectativas y rendimientos según origen social y étnico» Epígrafe: «Multiculturalidad, interculturalidad y educación»
2015	Fernández Fernández, M.	«Sociología de la Educación. Teoría y recursos didácticos»	Capítulo: «La etnicidad y la educación»
2021	Trinidad Requena et al. (coord.)	«La educación desde la sociología. Comunidad, familia y escuela»	Capítulo: «Migración y educación. La diversidad cultural en el contexto escolar» Capítulo: «La educación intercultural en contextos multiétnicos y multiculturales»
2023	Urraco Solanilla, M. (ed.)	«Sociedad, familia, formación. Elementos para una Sociología de la Educación»	Capítulo: «Diversidad cultural en el contexto educativo»

Por último, la escolarización del alumnado de origen emigrante ha seguido siendo el tema más abordado por la Sociología de la Educación en el capítulo o apartado de la diversidad cultural. Han sido *ellos* —seguidos de la minoría de etnia gitana— el principal objeto de atención y análisis en nuestras ponencias y manuales. No sólo eso: parece que lo habrían sido cada vez más. De hecho, en los años 80 y 90 varios manuales incorporaban un capítulo o epígrafe sobre el conflicto étnico-cultural y lingüístico en las escuelas de Cataluña o el País Vasco; y en las sesiones o grupos de trabajo de Sociología de la Educación de los Congresos referidos se incluían ponencias sobre el bilingüismo en Cataluña y la normalización de las ikastolas. Pero la huella de los conflictos lingüísticos dentro del Estado se ha ido perdiendo casi por completo en manuales y congresos de sociología (tan sólo una ponencia en las ediciones de 2007, 2013, 2019 y 2024; ninguna en las de 2010, 2016 y 2022)². Se desdibuja así aún más —que diría Terrén— «esta especie de recordatorio de que la pluralidad cultural está también en el nosotros» (2005: 107).

4. Dentro del manual: Qué decimos (y llamamos) sobre diversidad cultural

Los manuales y enciclopedias de cualquier disciplina académica sintetizan y envasan de forma práctica y previsible el conocimiento autorizado y de sentido común de sus investigadores, organizándolo en temas o capítulos para su difusión y docencia universitaria (Billig, 1995; Tröhler, 2020). Para ir más allá de la aproximación panorámica, vertical y cuantitativa del apartado anterior, se propone ahora un recorrido a ras de tierra y sin brújula por el territorio familiar y trillado del manual, deteniéndonos en algunos lugares comunes de la Sociología de la Educación. No basta con visitar capítulos reservados específicamente a la interculturalidad; para una revisión más completa habrá que deambular fuera de estas secciones. De hecho, tan importante como lo que decimos es lo que llamamos y damos por sentado sobre la diversidad, cuando dejamos de hablar de ella. La hipótesis que orienta este apartado es que los obstáculos señalados arriba sobre la educación intercultural —su decalaje, paradoja y carencias— pueden rastrearse también en los planteamientos de la Sociología de la Educación; y así seguirá siendo en tanto que la disciplina no aborde en profundidad el vínculo entre escuela y nacionalismo.

4.1. Espacios de diversidad, burbujas de tolerancia

Detengámonos primero en los capítulos específicos dedicados a la educación intercultural. La gestión de la diversidad derivada de los procesos migratorios recientes ha sido, como se avanzó, el tema preferente de la Sociología de la Educación en las secciones consignadas del manual. «En este capítulo abordamos... la relación entre diversidad cultural y educación, aproximándonos desde una dimensión del fenómeno que es la incorporación de alumnos de origen extranjero», se dice en uno de ellos (Martínez Morales y Ramírez Rangel, 2012: 186). Con pocas excepciones, todos parten de esta vinculación temática entre *diversidad* e *inmigración* (Merino *et al.*, 2003; Soriano Miras y Sobczyk, 2012; Moraes *et al.*, 2013). Si España ha pasado de ser un país productor de emigración a un país de inmigración —se afirma en otro capítulo—, «¿cómo tratar la diversidad cultural a través del sistema educativo?» (Merino *et al.*, 2003: 375). «... cada vez se hace más necesario indagar sobre las relaciones existentes entre migración, diversidad cultural y educación», se afirma en un tercero (Soriano Miras *et al.*, 2021: 265).

En muchos de estos capítulos o epígrafes se sigue el mismo esquema expositivo, con escasas modificaciones: se habla de la nueva migración y la incorporación del alumnado de origen extranjero; de las distintas políticas de integración implementadas (asimilación, separación, marginación, integración

² En el caso de los manuales se puede citar la excepción de Fermín Romero Navarro (2012).

cultural); de las posibles explicaciones del bajo rendimiento escolar del alumnado de familia emigrante; de los distintos modelos de gestión de la diversidad cultural aplicados a la escuela (modelo de compensación cultural, de visibilización de las diferencias, de emancipación cultural, etc.). En todos los capítulos, sin excepción, se alterna a menudo la dimensión más analítica o descriptiva del oficio de sociólogo con una dimensión más prescriptiva o normativa, la del educador y el pedagogo que hace causa de la diversidad cultural. «En las sociedades multiétnicas, cuando se pretende evitar conflictos se orienta la escuela hacia la tolerancia, la comunicación intercultural y la lucha contra la discriminación», afirma José Taberner (1999: 175). En un mundo globalizado, multiétnico y pluricultural —afirma Maximiliano Fernández—, «se debe trabajar, desde la escuela, por la integración sociocultural de minorías étnicas... [y] la educación intercultural juega un papel de primer orden» (2015: 129).

En algunos manuales, la defensa normativa de la diversidad se acompaña de una visión idealizada y voluntarista de la convivencia multicultural, fuente inagotable de enriquecimiento mutuo (Almeida, 1994; Quintana Cabanas, 1989; Nieto Bedoya, 2000; Fernández Fernández, 2015). El capítulo o apartado se convierte en tales casos en terreno abonado al desideratum, en un espacio acotado al optimismo reformista de la pedagogía: tolerar al *otro*, respetar al *otro*, acoger al *otro*, celebrar al *otro*. «... la escuela debería enseñar la tolerancia... los niños deben aprender a respetar a quienes piensan o son de otra manera... El mandamiento se resume en una palabra: no discriminar» (Almeida, 1994: 135). No parece necesario atender al contexto socioeconómico del alumnado, ni a la distribución estratificada de bienes culturales y simbólicos entre aquellos *otros* y la mayoría³. De hecho, desde la perspectiva más voluntarista y psicologista bastaría con que el docente arrancara las malas hierbas del prejuicio y la xenofobia de la mente del discente. «... [la educación multicultural] se basa en una diversidad étnica en el aula, en la eliminación del material didáctico que contenga prejuicios raciales, y en una intervención de los educadores que evite la marginación étnica y que, sobre todo, estimule la relación entre los diversos grupos y la adquisición de actitudes interculturales» (Quintana Cabanas, 1989: 399-400).

La visión idealizada de la diversidad y la convivencia multicultural bebe de otra idea o supuesto que recorre los manuales: la llegada inexorable de un tiempo nuevo, la era de la globalización, descrita por oposición a la era moderna; un tiempo que conlleva el tránsito del pasado al futuro, de local a global, de homogéneo a heterogéneo. «Nunca como ahora formamos parte toda la Humanidad de una “aldea global” —afirma Romero Navarro—, “la Europa del futuro será cada vez más un mosaico pluricultural y multiétnico... [que] exige aprender a convivir juntos en la diferencia”» (2012: 315). Podemos encontrar referencias al nuevo tiempo histórico en los epígrafes dedicados a la interculturalidad (Fernández Fernández, 2015; Nieto Bedoya, 2000; Romero Navarro, 2012); pero también en los consignados específicamente a la globalización o al impacto educativo de las TIC (como si todas fueran caras del mismo destino). «... la circulación de bienes, ideas y de las mismas personas nos conduce a un nuevo tipo de sociedad más abierta e intercultural... La vieja cultura, basada en la tradición y la ancestralidad, podía ser monolítica; la cultura actual... debe ser abierta y plural como lo es nuestro mundo» (Rotger Cerdà, 2003: 416-420).

3 Como si se hace desde otros manuales. P. ej., véase Bonal, 1998; Martínez Morales y Ramírez Rangel, 2012; Merino *et al.*, 2003; Soriano Miras y Sobczyk, 2012.

4.2. Reificar la cultura, alterar a los otros

El concepto de *cultura* tiene aquí especial importancia. En los capítulos dedicados a la interculturalidad se incluye casi siempre una cierta reflexión sobre la noción de cultura, en especial, sobre la necesidad de evitar sus interpretaciones estáticas, esencialistas y reificantes. «Las culturas no son un baúl de recuerdos que hay que conservar intacto», afirman Merino *et al.*, (2003: 378). «Las culturas no son construcciones estáticas, homogéneas ni aisladas, sino que se hallan en contacto e interaccionan permanentemente», afirman Martínez Morales y Ramírez Rangel (2012: 190). En este punto, varios autores advierten de los peligros y contradicciones de unas políticas interculturales que, pretendiendo incluir, acaban reproduciendo la alteridad, reforzando las fronteras que ya existen y creando límites nuevos (Moraes *et al.*, 2013; Soriano Miras y Sobczyk, 2012; Soriano Miras *et al.*, 2021). Lo que más preocupa es la posibilidad de que el profesorado maneje una noción esencializada, estereotipada y reificante de los grupos culturales, con los efectos subsiguientes en término de expectativas diferenciales, etiquetaje, estigmatización y discriminación. «... los agentes educativos tienden a clasificar y a organizar a los estudiantes en grupos uniformes... *homogeneizando* y *jerarquizando*», «los marcadores culturales sirven de ítems a la hora de identificar al alumnado diferente» (García Santacruz y Florez-Estrada, 2023, pp. 209-210; véase también Martínez Morales y Ramírez Rangel, 2012; Moraes *et al.*, 2013).

Ahora bien, ningún autor parece advertir que también los sociólogos y sociólogas de la educación utilizamos no pocas veces las mismas categorías culturales que maneja el profesorado en las aulas escolares. Por ejemplo, la misma reificación cultural puede estar realizándose —de forma más sutil y paradójica— en los pasajes reservados a la globalización y la diversidad. De hecho, si se habla de *globalización* como de un tránsito (del pasado al futuro, de homogéneo a heterogéneo, de monocultural a multicultural), y de la interculturalidad como de un reto (acoger, tolerar, respetar a niños/as de familias emigrantes) nadie puede cuestionar siquiera su pertenencia ancestral a una cultura pretendidamente unitaria y uniforme (Chernilo, 2006). Dicho de otra forma, el discurso de la diversidad tiene el efecto de negar la posibilidad misma de que la cultura de quien acoge, tolera y respeta (la cultura del *nosotros*) nunca haya sido homogénea, ocultando las relaciones de poder que han existido siempre entre mayorías y minorías. El discurso inclusivo de la interculturalidad presenta la diversidad como un fenómeno «anormal», «nuevo», «inusual» y «extraño» (Bryan, 2009: 312-314; Aman, 2015).

Pero no sólo eso. Tan relevante o más que lo que decimos en unos epígrafes sobrecargados de normatividad y buenas intenciones es, sin duda, lo que llamamos o damos por sentado en otros muchos espacios textuales. Por ejemplo, en los capítulos iniciales, en los que se definen conceptos fundamentales de la disciplina, como *cultura* y *sociedad*. En relación al primero, la mayoría de manuales fija una definición unitaria, homogénea, cohesionada y funcional de la *cultura*, sin que se cuestione en ningún caso la asociación o correspondencia natural con el segundo de los conceptos (*sociedad*). Para Entrena Durán *et al.*, la cultura es el «conjunto de elementos ideales (creencias, valores, etc.) y materiales (monumentos, artes, tecnología, etc.) mediante el cual una sociedad manifiesta su especificidad y la legitima» (2021: 26). Para Guerrero Serón la cultura es «el cemento de la sociedad», «el conjunto de ideas y costumbres que se aprenden, comparten y transmiten de generación en generación» (1996: 38-39). Fermín Romero la define como «[el] modo de vida de los miembros de una sociedad dada», transmitida «de generación en generación» (a cada sociedad, su cultura; a cada cultura, su sociedad, «no pueden existir la una sin la otra») (2012: 155). Para Moraes *et al.*: «la cultura [es]... el modo de vida propio de cada sociedad

humana, que contiene el pasado y el presente de los grupos y razas humanas, de una sociedad... Cada sociedad tiene su... cosmovisión y su propio sistema de valores...» (2013: 57)⁴.

Así, aunque en varios pasajes pueda debatirse la actualidad o pertinencia normativa de una noción más híbrida, procesual y desterritorializada de la cultura en los tiempos líquidos de la globalización, al definir los conceptos fundamentales rescatamos la concepción monolítica, sólida y territorializada de *cultura*, tal y como fuera acuñada por la antropología y la sociología de los siglos XIX y XX. En estos y otros apartados del manual (como en el capítulo de «cultura y socialización») los sociólogos evocamos y parasitamos las viejas fórmulas y acepciones del evolucionismo y del funcionalismo, con citas obligadas de autores como Edward Tylor o Talcott Parsons (Calle Alzate, 2023; Costa Granell, 2012; Guerrero Serón, 1996; Fernández Fernández, 2015; Romero Navarro, 2012; Picasso, 2023); cuando no reutilizamos las voces del historicismo y el relativismo cultural o lingüístico de Johann Herder o Edward Sapir (Almeida, 1994; Fernández Palomares, 2003c; Moraes *et al.*, 2013; Romero Navarro, 2012). «En cada sociedad las personas son diferentes, organizan su vida conforme a proyectos diferentes», necesitan «la producción de personas diferentes» durante el proceso de «socialización», afirma Fernández Palomares (2003c: 206).

4.3. Reproducir la sociedad, naturalizar el nosotros

En el apartado de conceptos fundamentales la cultura aparece junto a un concepto clave que orienta y delimita el trabajo del sociólogo/a: la *sociedad*. La sociología es la «ciencia de la sociedad», se dice en las primeras páginas de los manuales (Almeida, 1994; Beltrán y Hernández, 2012; Romero Navarro, 2012). Para ser más preciso, el concepto de sociedad no sólo se vincula al de *cultura*; también a un *territorio*, un *Estado*, una *población*, unas *fronteras* y un *sistema educativo*. Como afirmaba Michael Billig, la sociedad que estudia la sociología ha sido creada «a imagen y semejanza del Estado-nación» (1995: 53). O en palabras de Ulrich Beck: «el concepto de sociedad se aplica sólo a la nación-Estado» (2000: 80). En los pocos manuales de Sociología de la Educación en los que se define el término *sociedad* se le otorga este mismo significado. Para Fermín Romero una sociedad debe incluir «unidad demográfica (población)», «unidad geográfica» (y fronteras que la delimiten), «unidad de base cultural», «orden social básico», «grupos e instituciones» (2012: 40). Para Francisco Entrena la sociedad es «un grupo de gente que vive en un territorio determinado, sujeto a un sistema común de autoridad política, y que tiene consciencia de poseer una identidad colectiva que lo diferencia de los otros grupos sociales que habitan en otros territorios circundantes o más o menos lejanos» (2012: 21).

No obstante, la mayoría de manuales no considera necesaria esta definición. Como el resto de ciencias sociales, la Sociología de la Educación parece atrapada por «la supuesta naturalidad e incuestionabilidad de un mundo dividido en sociedades, siguiendo las fronteras de los Estados nacionales» (Wimmer y Glick Schiller, 2002: 304). Un supuesto tan obvio o evidente —para quien escribe, para quien nos lee— que no es necesario explicitarlo. Aún más importante y significativo que la no-definición del término *sociedad* en las primeras páginas del libro es la aceptación implícita de su significado a lo largo de todo el manual. «[L]a sociedad... [es] el concepto fundamental del que partimos y al que continuamente nos referiremos» —afirma Fernández Palomares— «el marco que da sentido a los distintos conceptos y planteamientos en que nos apoyaremos y que utilizaremos (cultura y socialización,

⁴ En algunos casos —como hace Guerrero Serón— los autores matizan después el grado de homogeneidad e indivisibilidad de las culturas (véase también Calle Alzate, 2023). Con todo, la definición de partida tiene casi siempre una factura funcionalista

los tipos de sociedades, las desigualdades, el cambio social, etc.» (2003b: 15). Los sociólogos de la educación hablamos una y otra vez de la *sociedad*, la estudiamos y comparamos, la medimos y evaluamos, la suponemos y la damos por descontada. Al hacerlo así, participamos de forma sutil y velada en la construcción y naturalización del *nosotros*, de su cultura, su estado y sus fronteras (García-García y Rina Simón, 2023).

Dicho de otra forma, los Estados-nación son reificados en el manual como los marcos naturales de análisis, observación y pertenencia, sea cual sea el capítulo en que nos ubiquemos: en el dedicado a los clásicos, Marx, Durkheim y Weber, para quienes el estudio de la sociedad era *ipso facto* el estudio de los Estados nacionales; en el de los clásicos contemporáneos, Parsons, Althusser, Bowles y Gintis, Bernstein o Bourdieu, para quienes el sistema educativo *nacional* era el objeto de investigaciones sobre escolarización, socialización, estratificación, movilidad o reproducción social; en el de la historia del sistema educativo y sus reformas, donde se reconstruye una historia *nacional* que se remonta a la Ley Moyano y desemboca en la LOMLOE; en el de las funciones sociales de la educación, en el que se analiza el papel del Estado-nación como garante de la custodia, socialización y formación de nuestros menores; en el de las desigualdades de clase, género y etnia en la educación, en el que se acota los análisis y datos empíricos a la escuela nacional; en general, en todas las tablas estadísticas que salpican aquí y allí los manuales con los datos del INE sobre *nuestra* sociedad, *nuestra* economía, *nuestra* familia, *nuestro* sistema educativo. “Los datos estadísticos, los relatos históricos, los análisis políticos, las contrastaciones con las esferas de la economía, la cultura, la familia... todas las aproximaciones a la escuela se han desarrollado, sistemáticamente, en el ámbito y desde el punto de vista nacional», afirma Fernández Enguita (2010: 278).

En el reciente manual de Urraco Solanilla (2023), publicado dos décadas después de que Beck calificara el término *sociedad* de categoría zombi, la palabra en cuestión es la que más veces se repite (en 513 ocasiones), con más frecuencia incluso que la palabra *escuela* (398). De nuevo, sin necesidad de definir su significado, la voz *sociedad* reproduce y naturaliza con lenguaje sociológico neutro, estadístico y aparentemente banal la existencia y continuidad del *nosotros*, una comunidad política imaginada, autónoma, unitaria, culturalmente homogénea. No es posible avanzar mucho más en una perspectiva crítica y reflexiva sobre la diversidad cultural en las aulas sin cuestionar previamente la supuesta naturalidad y homogeneidad del *nosotros*; ni es posible hacerlo sin tematizar un aspecto que apenas ha sido abordado en los manuales: la influencia del nacionalismo en la escuela.

4.4. Olvidar la historia, olvidar *nuestro* nacionalismo

A pesar del interés de la Sociología de la Educación por el estudio del poder, la ideología y la construcción social y curricular de las identidades, la disciplina apenas ha prestado atención hasta la fecha al estudio del *nacionalismo*. Si en el manual de Urraco Solanilla la palabra *sociedad* se contaba por cientos (513), la palabra *nación* no llegaba a la veintena (15), y el *nacionalismo* prácticamente desaparecía (1). Podría decirse lo mismo de los restantes manuales (con la excepción de Taberner Guasp (1999)): el nacionalismo no se menciona, o solo se hace de manera puntual e incidental. Y algo más importante debe señalarse: allí donde el término nacionalismo aparece se refiere casi siempre a la escuela del pasado y/o a la escuela de los otros (García-García y Rina Simón, 2023).

Sin duda, el aspecto más tratado en los manuales hace alusión al nacimiento de la escuela de masas como agencia capital de *nation-building*, un dispositivo curricular concebido por las élites del Estado para construir la unidad y homogeneidad cultural de la nación, silenciando otras voces y culturas minoritarias. «Las naciones han tenido en las aulas un instrumento privilegiado para crear o reforzar su identidad como tales», afirma Fernández Enguita (1990: 33). Sin necesidad de mencionar la palabra nacionalismo, pero con referencias directas o veladas a las tesis modernistas de Ernest Gellner, John Boli y Richard Ramírez, los manuales recuerdan en distintos pasajes este vínculo ideológico fundamental y primigenio entre la institución escolar y el Estado moderno (Beltrán y Hernández, 2012; Bonal, 1998; Fernández Enguita, 1990; Fernández Palomares, 2003a; Guerrero Serón, 1996; Taberner Guasp, 1999; Trinidad Requena *et al.*, 2021; Urraco Solanilla, 2023). «La institucionalización de la escuela viene a contribuir a esa homogeneidad cultural que precisan las naciones, estandarizando una única lengua, transmitiendo una historia oficial nacional y una identidad nacional, construida a través de mitos y símbolos patrios», afirma Santamaría López (2023: 117).

Ahora bien, el vínculo nación-escuela se tematiza en pasajes de contenido histórico (García-García y Rina Simón, 2023). Por ejemplo, en aquellos apartados del manual que abordan la génesis del Estado-nación, los orígenes del sistema educativo, o la construcción histórica y social del currículum (García Gràcia, 2003; García Lastra, 2012; Pérez-Agote, 2012; Santamaría López, 2023); o en aquellos otros en los que se vuelve a evocar a los padres fundadores, en especial a Durkheim y su propuesta de reconstituir la «homogeneidad suficiente» a una sociedad de alta división del trabajo (Granados Martínez, 2003; Guerrero Serón, 1996; Marqués Perales, 2021; Taberner Guasp, 1999). Solo este vínculo seminal e instituyente de *nación y escuela* —emplazado siempre en el pasado— parece suscitar interés. Las referencias principales al nacionalismo curricular remiten a una fase inicial de la formación del Estado, al tránsito a la sociedad moderna y a la institucionalización de la escuela; a un estadio de desarrollo que las sociedades occidentales habrían superado, siguiendo un esquema que evoca también a los teóricos de la modernización. En palabras de Guerrero Serón, la escuela española habría «evolucionado» en los siglos XIX y XX «desde la idea de nación a la de ciencia» (1996: 105).

Sin necesidad de abandonar este esquema neoevolucionista, las referencias al nacionalismo pueden reaparecer como regresión a un estado autoritario y a una escuela adoctrinadora, allí donde se habla de la escuela franquista (Guerrero Serón, 1996; Romero Navarro, 2012; Taberner Guasp, 1999). O en pasajes dedicados a la lengua, la cultura o la política educativa, para aludir a un nacionalismo étnico y excluyente que una mayoría de autores atribuye a otros países y a las nacionalidades históricas (Almeida, 1994; Jerez Mir, 2000; Taberner Guasp, 1999)⁵. Por último, en pasajes reservados a la globalización y la educación intercultural, para referirse a la actitud de quienes no son capaces de vivir en una era global, abierta, multicultural y tolerante (Fernández Fernández, 2015; Rotger Cerdà, 2003; Romero Navarro, 2012; Taberner Guasp, 1999). Así, el nacionalismo reaparece como obstáculo psicológico y categoría moral, como «prejuicio» o reacción emocional frente a lo desconocido. La sociedad globalizada y del riesgo provoca el retorno a «sentimientos más primarios de horda, tribu, nación, secta», afirma Rotger Cerdà (2003: 416).

De hecho, muy pocos autores ven el nacionalismo como una ideología radicada en la escuela actual, naturalizadora del *nosotros*. Entre las excepciones puede señalarse a Soriano Miras y Sobczyk que,

5 Si bien no todos se manifiestan en contra de las reivindicaciones de las nacionalidades históricas (Rotger Cerdà, 1987; Romero Navarro, 2012).

en su capítulo sobre diversidad cultural, cuestionan la efectividad de políticas interculturales en una escuela al servicio del Estado-nación, dedicada a «la homogeneización cultural en nombre de ideologías nacionalistas» (2012: 330; Soriano Miras *et al.*, 2021: 278). En la misma línea, Martínez Morales y Ramírez Rangel advierten sobre la función de la escuela en la construcción de Estados-nación «con pretensiones de homogeneidad» (2012: 186-187); y de la fuerza de un «nacionalismo metodológico» que seguiría operando a través del currículum manifiesto y oculto: la escuela homogeneiza y clasifica por nacionalidad, ignora las culturas minoritarias, utiliza categorías y estereotipos simplificadores que refuerzan el trato discriminatorio del profesorado sobre el alumnado, etc. Además del pobre tratamiento de la diversidad en el currículum manifiesto, la escuela reproduce las diferencias culturales «a través del currículum oculto» (2012: 197-198).

A pesar del interés que la Sociología de la Educación ha mostrado siempre por los procesos ideológicos que están detrás del currículum manifiesto, no deja de sorprender la escasa atención en los manuales a los conceptos de *nacionalismo metodológico* (Chernilo, 2006; Wimmer y Glick Schiller, 2002), banal (Billig, 1995) y cotidiano (Fox y Miller-Idriss, 2008), hoy ampliamente utilizados por otras áreas de conocimiento. Salvo el de Beltrán y Hernández (2012), ningún manual se hace eco de unas categorías analíticas que permitirían conocer mejor la influencia del nacionalismo curricular en la era de la globalización. De hecho, la investigación más reciente ha señalado que, más que una doctrina trasnochada o un prejuicio psicológico, el nacionalismo seguiría siendo una ideología penetrante y transversal, naturalizadora del *nosotros* en las aulas y los patios de colegio (Beniscelli *et al.*, 2019; Millei, 2018; Parra Monserrat y Segarra Estarells, 2018; Tröhler, 2020, 2023). Una ideología que seguiría influyendo en las categorías utilizadas por el profesorado, como apuntaban Martínez Morales y Ramírez Rangel; pero también en los conceptos, las medidas estadísticas, los análisis empíricos y las comparaciones internacionales manejadas banalmente por los propios sociólogos y sociólogas de la educación, como hemos visto en apartados anteriores.

5. Reflexiones finales

El profesorado de educación infantil y primaria sigue teniendo una perspectiva restrictiva, ingenua y superficial de la diversidad en el aula, centrada artificialmente en el alumnado de origen emigrante y limitada a la realización de actividades de carácter costumbrista que, o bien tienen escasa incidencia educativa o, aún peor, propician la reificación y naturalización de las categorías culturales. Contamos ahora con suficientes datos empíricos que apuntan a las numerosas carencias competenciales del profesorado español en formación y en ejercicio (Garreta-Bochaca *et al.*, 2022; Gómez Barreto *et al.*, 2017; Hinojosa-Pareja y López-López, 2018; Íñiguez-Berrozpe *et al.*, 2021). En este sentido, se ha señalado la necesidad de una mejora sustantiva en la formación inicial y continua de los docentes, que les prepare para la diversidad desde una perspectiva más crítica y reflexiva (Guichot-Reina, 2021; Essomba Gelabert *et al.*, 2019; Hinojosa-Pareja y López-López, 2018; Torrelles Montanuy *et al.*, 2022). Ahora bien, una formación crítica sobre la diversidad en las aulas ha de desprenderse del corsé edulcorado y voluntarista de la literatura; incorporar cuestiones clave sobre la construcción social e histórica de las identidades; y, en especial, reconocer el vínculo ideológico existente entre nacionalismo y escuela. La escuela moderna surgió como un proyecto monocultural, homogeneizador y asimilacionista; un proceso de *nation-building*, de construcción del nosotros (Dietz, 2012; Gellner, 1983).

En este artículo se ha hecho una revisión del grado y modo en que la Sociología de la Educación ha participado en el debate académico sobre la diversidad cultural en las aulas. Actualizando una revisión previa de Eduardo Terrén (2005), se ha contabilizado primero la presencia del tema a lo largo de cuatro décadas de congresos y manuales, arrojando un balance desigual: si el interés en los congresos ha sido discontinuo, con un momento álgido en los celebrados en la primera década del siglo XXI y un descenso del interés y la visibilidad en los últimos congresos, la atención a la diversidad cultural en los manuales ha sido cada vez mayor, un indicio claro de su institucionalización como objeto de estudio. En el apartado central del artículo se ha realizado una valoración más cualitativa, a partir del material codificado en los manuales. A pesar de la mayor cobertura en los manuales, la Sociología de la Educación repite algunos errores comunes a la literatura sobre educación intercultural: aplaude y celebra la diversidad de los nuevos emigrantes en pasajes o espacios consignados a la tolerancia; reifica fuera de ellos la vieja noción homogénea y territorializada de la *cultura*; reproduce y naturaliza la *sociedad* como ámbito de pertenencia, observación y medida; y, por último, olvida el estudio del nacionalismo curricular y del nacionalismo metodológico.

Sin duda, la Sociología de la Educación ha mostrado siempre un interés singular por analizar los procesos ideológicos que operan de manera velada, oculta, banal e inadvertida en el ámbito del aula, adoptando la forma de visiones naturalizadas de la realidad que escapan a la crítica de los participantes del sistema educativo. En este sentido, pocas disciplinas podrían contribuir más que la nuestra a salir del *impasse* en el que hoy se encuentra las políticas y programas de educación intercultural. No obstante, para poder hacerlo debe distanciarse previamente de las pompas y burbujas del interculturalismo normativo; hablar de nuevo del poder, el Estado-nación y su ideología constitutiva; del *habitus* monocultural de la escuela, de sus pretensiones homogeneizadoras y de la legitimación latente del *nosotros*. En suma, la Sociología de la Educación debe tematizar y poner en la agenda lo que habría sido durante mucho tiempo su propio currículum oculto: la relación nacionalismo y escuela.

Referencias bibliográficas

- Aguado-Odina, Teresa y Sleeter, Christine (2021): "Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible". *Profesorado*, 25 (3), 1-5.
- Almeida, Julio (1994). *Sociología de la Educación. Notas para un curso*. Barcelona: Ariel.
- Aman, Robert (2015): "The Double Bind of Interculturality and the Implications for Education". *Journal of Intercultural Studies*, 36 (2), 149-165. DOI: <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008431>.
- Beck, Ulrich (2000): "The Cosmopolitan Perspective". *British Journal of Sociology*, 51 (1), 79-105.
- Beltrán, José y Hernández, Francesc (coord.) (2012). *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Beniscelli, Leonora; Riedemann, Andrea y Stang, Fernanda (2019): "Multicultural y, sin embargo, asimilacionista". *Calidad en la Educación*, 50, 393-423. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>.
- Billig, Michael (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Paidós.

- Bryan, Audrey (2009): “The Intersectionality of Nationalism and Multiculturalism in the Irish Curriculum: Teaching Against Racism?”. *Race, Ethnicity and Education*, 12 (3), 297-317. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613320903178261>.
- Calle Alzate, Laura (2023): “Cultura, significados e implicaciones” en Mariano Urraco (ed.): *Sociedad, familia, formación*. Madrid: Catarata.
- Council of Europe (2006): *Religious Diversity and Intercultural Education. A Reference Book for Schools*.
- Council of Europe (2016): *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*.
- Costa Granell, Xavier (2012): “Socialización y cultura” en José Beltrán y Francesc Hernández (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Chernilo, Daniel (2006): “Social Theory’s Methodological Nationalism”. *European Journal of Social Theory*, 9 (1), 5-22. DOI: <https://doi.org/10.1177/1368431006060460>.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: FCE.
- Dietz, Gunther (2017): “Interculturalidad: una aproximación antropológica”. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 192-207.
- Entrena Durán, Francisco (2012): “La sociología como ciencia social” en Antonio Trinidad y Javier Gómez (coord.): *Sociedad, familia, educación*. Madrid: Tecnos.
- Entrena Durán, Francisco et al. (2021): “La sociedad vista desde la sociología” en Antonio Trinidad et al. (coord.): *La Educación desde la Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Essomba Gelabert, Miquel Àngel; Guardiola Salinas, Josep y Pozos Pérez, Katia Verónica (2019): “Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94, 43-62.
- Fernández Enguita, Mariano (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández Enguita, Mariano (2010): “Algunas cosas que deben cambiar en la sociología, si no lo han hecho ya”. *Estudios de Sociología*, 15 (28), 271-288.
- Fernández Fernández, Maximiliano (2015). *Sociología de la Educación*. Madrid: OMM Press.
- Fernández Palomares, Palomares (coord.) (2003a). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Fernández Palomares, Francisco (2003b): “El estudio sociológico de la educación” en Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Fernández Palomares, Francisco (2003c): “Socialización y escuela” en Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Fox, Jon y Miller-Idriss, Cynthia (2008): “Everyday Nationhood”. *Ethnicities*, 8 (4), 536-563. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1468796808088925>.

- García Castaño, Javier y Granados Martínez, Antolín (2000): “¿Qué hay de interculturalidad en las acciones interculturales?”. *Curriculum*, 14, 9-27.
- García-García, Juan y Rina Simón, César (2023): “Windless Flags. Nations and Nationalism in the Sociology of Education”. *International Journal of Sociology of Education*, 12 (2), 111-140. DOI: <https://doi.org/10.17583/rise.10851>.
- García Gràcia, Maribel (2003): “El sistema de enseñanza como construcción histórica y social” en Francisco Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- García Lastra, Marta (2012): “Políticas y reformas educativas” en Antonio Trinidad y Javier Gómez (coord.): *Sociedad, familia, educación*. Madrid: Tecnos.
- García Santacruz, María José y Florez-Estrada, Leticia (2023): “Diversidad cultural en el contexto educativo” en Mariano Urraco (ed.): *Sociedad, familia, formación*. Madrid: Catarata.
- Garreta-Bochaca, Jordi, Torrelles-Montanuy, Àngels y Cárcamo-Vásquez, Héctor (2022): “La educación primaria en España y la diversidad cultural”. *Psicoperspectivas*, 21 (1), 1-11. DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2323>.
- Gellner, Ernest (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Gómez Barreto, Isabel; Gil Madrona Pedro y Martínez López, María (2017): “Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil”. *Interciencia*, 42 (8), 484-493.
- González-Faraco, Juan Carlos y González-Falcón, Inmaculada (2020): “Políticas inter-culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas”. *Revista de Educación*, 387, 67-88. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>
- Gorski, Paul (2008): “Good Intentions are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education”. *Intercultural Education*, 19 (6), 515-525. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>.
- Granados Martínez, Antolín (2003): “Las funciones sociales de la educación” en Francisco Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Guerrero Serón, Antonio (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Guichot-Reina, Virginia (2021): “Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula”. *Teoría de la Educación*, 33 (1), 173-195. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.22984>.
- Hinojosa-Pareja, Eva y López-López, Carmen (2018): “Interculturality and Teacher Education. A Study from Pre-service Teachers’ Perspective”. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (3), 74-92. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>.
- Íñiguez-Berrozpe, Tatiana et al. (2021): “Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación”. *Revista de Sociología de la Educación*, 14 (2), 139-156. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634>.

- Jerez Mir, Rafael (2000): “Sociología del sistema educativo español” en Paciano Feroso y Josep Pont (eds.): *Sociología de la Educación*. Valencia: Nau Llibres
- Lastres Aguilar, Nazaret y Olmos Alcaraz, Antonia (2022): “¿Trayectorias educativas interculturales? Relatos etnográficos de alumnado de aulas específicas de adaptación lingüística”. *Cuestiones Pedagógicas*, 1 (31), 181-198. DOI: <https://doi.org/10.12795/10.12795/CP.2022.i31.v1.10>.
- Leiva Olivencia, Juan José (2017): “La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas”. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Educación (LOGSE). BOE, 238.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE, 106.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE). BOE, 340.
- Marqués Perales, Ildefonso (2021): “La aportación de los clásicos a la sociología de la educación” en Antonio Trinidad, Félix Fernández Castaño, Juan Francisco Bejarano Bella y María Jesús Santiago Segura (coord.): *La Educación desde la Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Martínez Morales, Ignacio y Ramírez Rangel, Verónica (2012): “Diversidad cultural y educación” en Beltrán y Hernández (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Merino, Rafael; Sala, Guillem; Troiano i Gomà, Helena (2003): “Desigualdades de clase, género y etnia en educación” en Francisco Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Millei, Zsuzsa (2018): “Pedagogy of nation: a concept and method to research nationalism in young children’s institutional lives”. *Childhood*, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568218810078>.
- Moraes, Natalia; Brändle, Gaspar; Fernández Casado, Ana Belén y García Escibano, Juan José (2013): *Sociología de la Educación para Educadores*. Murcia: Diego Martín.
- Nieto Bedoya, Margarita (2000): “Sociología del currículum” en Paciano Feroso y Josep Pont (eds.): *Sociología de la Educación*. Valencia: Nau Llibres.
- Parra Monserrat, David y Segarra Estarells, Josep Ramon (2018): “El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea” en Alejandro Quiroga y Ferran Archilés (eds.): *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España*. Granada: Comares.
- Pérez-Agote, José María (2012): “Cambio social y educación” en Antonio Trinidad y Javier Gómez (coord.): *Sociedad, familia, educación*. Madrid: Tecnos.
- Picasso, Florencia (2023): “El proceso de socialización” en Mariano Urraco (ed.): *Sociedad, familia, formación*. Madrid: Catarata.
- Piller, Ingrid (2017). *Intercultural Communication*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Quintana Cabanas, José María (1989). *Sociología de la Educación*. Madrid: Dykinson.

- Ramírez, Francisco y Boli, John (1987): “The Political Construction of Mass Schooling”. *Sociology of Education*, 60, 2-17.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. BOE, 52.
- Romero Navarro, Fermín (2012). *Sociología de la Educación*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rotger Cerdà, Josep María (1987): “Consideraciones sociológicas acerca de los enseñantes, la escuela y el problema lingüístico en Cataluña” en Carlos Lerena (ed.): *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal.
- Rotger Cerdà, Josep María (2003): “Escuela y comunidad” en Francisco Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Santamaría López, Elsa (2023): “La escuela como organización social: recorrido histórico, crisis y desafíos contemporáneos” en Mariano Urraco (ed.): *Sociedad, familia, formación*. Madrid: Catarata.
- Siebers, Hans (2019): “Are Education and Nationalism a Happy Marriage?”. *British Journal of Sociology of Education*, 40 (1), 33-49. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1480354>.
- Soriano Miras, Rosa y Sobczyk, Rita (2012): “Migración y educación. La diversidad cultural en el contexto escolar” en Antonio Trinidad y Javier Gómez (coord.): *Sociedad, Familia, Educación*. Madrid: Tecnos.
- Soriano Miras, Rosa y Sobczyk, Rita (2021): “Migración y educación. La diversidad cultural en el contexto escolar” en Antonio Trinidad Requena y Francisco Javier Gómez González (coord.): *La Educación desde la Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Taberner Guasp, José (1999). *Sociología y Educación*. Madrid: Tecnos.
- Terrén, Eduardo (2005): “Sociología de la Educación, Inmigración y Diversidad Cultural: una aproximación panorámica”. *Tempora*, 8, 97-119.
- Tormey, Roland (2006): “The Construction of National Identity through Primary School History: the Irish Case”. *British Journal of Sociology of Education*, 27 (3), 311-324. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690600750494>.
- Torrelles Montanuy, Àngels (2022): “Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI”. *Revista de Sociología de la Educación*, 15 (3), 315-336. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>.
- Torrelles Montanuy, Àngels; Cerviño Abeledo, Irimia y Lasheras Lalana, Pilar (2022): “Educación intercultural en España: enfoques de los discursos y prácticas en educación primaria”. *Profesorado*, 26 (2), 367-391. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21293>.
- Trinidad Requena, Antonio y Gómez González, Javier (coord.) (2012). *Sociedad, familia, educación. Una introducción a la Sociología de la Educación*. Madrid: Tecnos.
- Trinidad Requena, Antonio; Fernández Castaño, Félix; Bejarano Bella, Juan Francisco y Santiago Segura, María Jesús (coord.) (2021). *La Educación desde la Sociología*. Comunidad, familia y escuela. Madrid: Tecnos.

- Tröhler, Daniel (2020): “National Literacies, or Modern Education and the Art of Fabricating National Minds”. *Journal of Curriculum Studies*, 52 (5), 620-635. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1786727>.
- Tröhler, Daniel (ed.) (2023). *Education, Curriculum and Nation-Building*. New York: Routledge.
- Tubino, Fidel (2011): “El nivel epistémico de los conflictos interculturales”. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 6-7 (7), 1-14.
- UNESCO (2006): Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural. UNESCO.
- Urraco Solanilla, Mariano (ed.) (2023). *Sociedad, familia, formación. Elementos para una Sociología de la Educación*. Madrid: Catarata.
- Walsh, Catherine (2010): “Interculturalidad crítica y educación intercultural” en Jorge Viaña Uzieda, Luis Tapia, Catherine Walsh (eds.): *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Andrés Bello.
- Wimmer, Andreas y Glick Schiller, Nina (2002): “Methodological Nationalism and Beyond: Nation-state building, Migration and the Social Sciences”. *Global Networks*, 2 (4), 301-334. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00043>.

Nota biográfica

Juan García-García es Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología y Doctor por la universidad Complutense de Madrid. Profesor de Sociología de la Educación de la universidad de Extremadura. Autor de numerosos artículos en revistas sociológicas de impacto nacionales y extranjeras. Entre sus líneas principales de investigación figura el estudio del nacionalismo y su vinculación con la ciencia y la escuela moderna.

Reseña

Martínez Morales, Juan Ramón (2024). *La mirada que interviene en aquello que mira. Perspectivas plurales sobre la Educación Secundaria*. València: Tirant Lo Blanch. ISBN: 978-84-1071-049-8. 135 páginas.

Sergio Andrés Cabello¹

La colección «Apuntes» de la editorial Tirant Lo Blanch publica un interesante *La mirada que interviene en aquello que mira. Perspectivas plurales sobre la Educación Secundaria*, coordinado por Juan Ramón Martínez Morales, de la Universitat de València. Es una obra poliédrica y transversal que, a través de cinco capítulos, reflexiona sobre la enseñanza, específicamente en el Máster de Educación Secundaria, pero cuyas enseñanzas y reflexiones son extrapolables al resto de los niveles formativos. Martínez Morales expone en el prólogo los orígenes de este trabajo, buscando esa mirada global que relacione especialmente «razón y pasión por la docencia». Igualmente, como consecuencia de la publicación, también se ha desarrollado la *Primera Jornada sobre Miradas Sociales de la Educación*, que ha buscado aunar estos análisis y debates.

Antes de comenzar a desglosar los capítulos específicos, en los que la Sociología de la Educación tiene un lugar destacado, cabe incidir en la necesidad de este tipo de trabajos y actividades, como las jornadas señaladas. En este sentido, vivimos en un mundo marcado por la prisa y la inmediatez, por el cortoplacismo, que impide pararse y reflexionar sobre el camino que se está recorriendo. Y, en el caso de la Educación, se hace más manifiesto si cabe. Incidir en el aprendizaje, en la enseñanza, la docencia, como queramos denominarlo, es un hecho de vital trascendencia. Y todo ello teniendo en consideración, como se apunta a lo largo de la obra, la mirada y la visión del estudiante, que en no pocas ocasiones queda en un segundo plano.

Igualmente, hay que ser conscientes de que a la Educación se le están demandando más funciones desde la sociedad, y sus agentes. Las funciones clásicas de la Educación han sido superadas por unos cambios en todos los niveles que han dado lugar a una adaptación de los sistemas educativos y de todos sus actores. En este sentido, las transformaciones directas del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, la evolución de las familias, el impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), entre otras, son cuestiones que están presentes en la evolución de los sistemas educativos. Y, además, las respuestas a estos retos y desafíos se hacen cada vez más urgentes. De la misma forma, y vinculado a la etapa a la que hace referencia la obra reseñada, hay que tener en cuenta el nivel educativo de Secundaria, una etapa si cabe más compleja para el alumnado por los cambios que operan en sus vidas. Así, cobra una mayor importancia si cabe la formación holística y global del profesorado.

Como apunta Martínez Morales en las primeras páginas de *La mirada que interviene en aquello que mira*, este texto se puede asemejar a un viaje en el que vamos discurrendo por diferentes etapas, tanto desde

la Pedagogía como desde la Filosofía, pero teniendo especial relevancia la ya señalada Sociología de la Educación. El viaje comienza con «La formación del profesorado de educación secundaria y formación profesional» de Fernando Marhuenda Fluixá, una visión más pedagógica que incide en el proceso de acompañamiento del alumnado, sin dejar de lado la organización de la escuela, un elemento central para el autor del capítulo. A continuación, María Jesús Martínez Usarralde y Sara Ibáñez Cano inciden en esta vía pedagógica con «Rutas de Educación para la Ciudadanía en UNESCO y OCDE: algunas reflexiones para el currículum español. Una perspectiva de educación comparada», un título que no deja lugar a dudas y que se centra en la formación de ciudadanos y ciudadanas ante una realidad en constante y rápida transformación.

«Currículo, pensamiento crítico y actitud filosófica: la perspectiva filosófica» de Amparo Zacarés Pamblanco sirve de puente a la tercera parte de la obra. En este caso, es la perspectiva filosófica la que toma el protagonismo, abordando la formación crítica y vincula esta necesidad también con la alfabetización digital y el impacto de las TIC en la formación, sin olvidar la perspectiva de igualdad, especialmente en género.

Sugerente desde el título es el capítulo de José Beltrán Llavador, ya en el ámbito de la Sociología de la Educación. «La educación es un viaje. Carta a Alicia, estudiante del Máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria. Una perspectiva sociológica», que aborda la mirada sociológica para ponerse en el lugar del otro, en este caso el alumnado, y llevar a cabo un intercambio, siempre con el objetivo de construir un mundo mejor. Se cierra la obra con «La educación desde la filosofía, la sociología y la pedagogía: ¡Reescribamos la *Doctrina pueril* de Ramón Llull!», de Carles Hernández y Francesc J. Hernández, que vienen a agrupar los tres ámbitos de conocimiento que se han presentado en el conjunto de los textos, incorporando también el lenguaje matemático, así como la Inteligencia Artificial.

En definitiva, *La mirada que interviene en aquello que mira. Perspectivas plurales sobre la Educación Secundaria* nos pone ante el espejo, como indicaba Beltrán Llavador, y muestra la importancia y el valor de enseñar, a través de conceptos claves como son el compartir, el acompañar y el compromiso, entre otros.