

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

Número 45, Diciembre 2002

La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.

Sede Social

Universidad de Zaragoza.
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Director de la Sede Social

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. E-mail: emipal@unizar.es

Páginas web

<http://www.aufop.org>

Webmaster

Luis Carro Sancristóbal
Universidad de Valladolid. E-mail: aufopweb@doe.uva.es

Redacción, composición de textos, administración y correspondencia

FotoKopias S.L.
Corona de Aragón, 22-24 • 50009 Zaragoza • España
Teléfono y Fax. 34-976 56 58 53 • E-mail: fotokopias@cepymearagon.es

Diseño de portadas

José Palomero Fernández

Impresión

Gráficas Olimar
Polígono Molino del Pilar s/n, C/B, Nave 65 • 50015 Zaragoza • España
Teléfono 34- 976 73 60 78

-ISSN: : 0213-8646

-DEPOSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

-RESEÑADA en el «Directorio de Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CINDOC,CSIC)»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos.

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP.

La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2002 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

Vicepresidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología)

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres)

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universidad Rovira i Virgili de Tarragona. Facultad de Educación y Psicología)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Secretario de la Revista Electrónica

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología)

MARÍA PILAR ALMAJANO PABLOS (Universidad Politécnica de Cataluña. Instituto de Ciencias de la Educación)

JULIA BORONAT (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia) JUAN

JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia)

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universidad de Barcelona. Facultad de Geografía e Historia)

SANTIAGO MOLINA GARCÍA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Teruel)

VICENTA ALTABA RUBIO (Universidad Jaume I de Castellón. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales)

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Centro Superior de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales)

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado)

JOAN BISCARRI GASSIO (Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación)

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz)

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universidad de las Islas Baleares. Fac. de Ciencias de la Educación)

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universidad de las Islas Baleares. Fac. de Ciencias de la Educación)

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universidad de Barcelona. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado)

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación)

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Centro Superior de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales)

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado)

CONSTANCIO MÍNGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación)

JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete)

MARTÍN MUELAS HERRAIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca)

CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Departamento de Educación)

JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia)

ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación)

JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Centro Superior de Educación de Tenerife)

MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara)

ROSARIO QUECEDO (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao)

TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Escuela Universitaria de Magisterio de Santander)

ÓSCAR SAENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación de Granada)

SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla)

FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Humanidades de Lugo)

CARME TOLOSANA LIDÓN (Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación)

MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación)

MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación)

LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidad de Aveiro. Departamento de Ciencias de la Educación)

MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)

NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires)
CÉSAR COLL (Universidad de Barcelona)
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo)
JOHN ELLIOT (Universidad de East Anglia. School of Education)
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza)
GORDON KIRK (Moray House College of Education. Edimburgo)
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla)
ÁNGEL PÉREZ (Universidad de Málaga)
STEPHEN KEMMIS (Universidad de Deakin. Australia)
J.H.C. VONK (Universidad de Amsterdam/Vrije Universiteit)

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universidad de Alicante. Facultad de Educación)
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)
DIEGO GUZMÁN MARTÍNEZ-VALLS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)
MARIANO RUBIA AVI(Escuela Universitaria de Educación de Soria)
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla)

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid.
- Departamento de Educación de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
- Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.
- Centro Superior de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales de la Universidad de la Rioja.
- Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria.
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla (Universidad de Granada)
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE

EDITORIAL	9-11
------------------------	------

TEMA MONOGRÁFICO: PERFILES DEL ENVEJECIMIENTO

- PRESENTACIÓN: <i>Perfiles del envejecimiento</i> (Albuérne López, Fernando)	15-20
- <i>La participación de las personas mayores. Apuntes para una agenda de intervenciones gerontológicas</i> (Pérez Salanova, Mercè)	21-32
- <i>Niveles de actividad y participación social en las personas mayores de 60 años</i> (Vega Vega, José Luis; Buz Delgado, José y Bueno Martínez, Belén)	33-53
- <i>Dar y Recibir: Análisis comparativo de las prácticas de intercambio entre generaciones, preferencias, y valores en las familias españolas</i> (Bazo, María Teresa)	55-65
- <i>Aprender con las personas mayores</i> (Gárate, María del Carmen y González, Jordi)	67-76
- <i>Intergeneracionalidad y escuela: «Trabajamos juntos, aprendemos juntos</i> (Albuérne, Fernando y Juanco, Ángeles)	77-88
- <i>Los mayores, nuevos alumnos de la Universidad</i> (Blázquez Entonado, Florentino)	89-105
- <i>Voluntariado de mayores: Ejemplo de envejecimiento participativo y satisfactorio</i> (Agulló Tomás, María Silveria; Agulló Tomás, Esteban y Rodríguez Suárez, Julio)	107-128

REALIDAD, PENSAMIENTO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

<i>Las creencias en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Incidencias en la transformación de su pensamiento</i> (Contreras Jordán, Onofre Ricardo; Ruiz Pérez, Luis Miguel; Zagalaz Sánchez, María Luisa y Romero Granados, Santiago)	131-149
<i>La socialización docente en las Prácticas de Enseñanza. Estudio de un caso</i> (Rodríguez Martínez, Carmen)	151-165

X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La competencia estratégica del docente ante la violencia escolar en países en vías de desarrollo (Ruiz Iglesias, Magalys) 169-182

Informe sobre el X Congreso de Formación del Profesorado: La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar (Cuenca, 3, 4, 5 y 6 de junio de 2002) (Palomero Pescador, José Emilio) 183-199

L@S ALUMN@S REFLEXIONAN Y ESCRIBEN

Reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito y marcos teóricos que los sustentan (Poblador Plou, Esther) 203-219

RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES 223-226

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS 229-244

REVISTA DE PRENSA Y DOCUMENTACIÓN 247-250

AUTORES 253-258

EDITORIAL

RETOS EDUCATIVOS DEL ENVEJECIMIENTO

Nuestra Revista ha procurado estar siempre atenta al acontecer educativo y a las situaciones particularmente relevantes en este terreno. Por ello, algún lector podría sorprenderse que este número aborde monográficamente asuntos relativos al envejecimiento, sus repercusiones y posibilidades en este tiempo. ¿Qué tenemos que ver con los mayores?; ¿acaso no es más que suficiente con atender a los procesos de educación formal?; ¿no son acaso los niños/as y jóvenes los destinatarios por antonomasia de la acción educativa y, por tanto, también la formación de los profesores que de ellos se encargan?; ... y así podría alargarse un extenso rosario de interrogantes. Por tanto, es menester aclarar y justificar por qué, cómo y para qué se ha construido esta monografía, no sin señalar ya desde este mismo momento que la si bien la RIFOP se ha concebido desde sus orígenes orientada a la educación y a la formación del profesorado, nunca ha dejado de tener una sensibilidad acusada a todo aquello que directa o indirectamente revierta en lo educativo y, consiguientemente, en el proceso de desarrollo humano. En definitiva, porque nada humano le es ajeno, aunque haya hecho una elección preferencial perfectamente clara a lo largo de los 45 números anteriores (incluido el número 0). Es precisamente esta vocación abierta la que en un caluroso día madrileño de junio del año 2001 propició una aceptación sin reservas por parte de la Asamblea y el Consejo de Redacción a la idea de construir este monográfico. Varias razones les asistían.

En primer lugar, se avecinaba un acontecimiento de importancia mundial celebrado en nuestro país entre el 8 y 12 de abril del presente año 2002: la *II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*, organizada por la ONU y a veinte años de distancia de la I Asamblea Mundial celebrada en Viena en 1982. A nadie se le escapará que en esos 20 años han sucedido muchas cosas y hemos asistido a numerosos cambios sociales, políticos, económicos, educativos y... demográficos (éstos frecuentemente ajenos a la reflexión educativa). Son precisamente estos últimos los que, sin ser exclusivos, determinan una forma particular de encarar otros cambios y acontecimientos, así como un modo diferenciado de pensar, proyectar y planificar la vida social y ciudadana durante los años venideros. El envejecimiento poblacional supone tanto un mayor número de personas mayores como un menor número de niños/as y jóvenes. Esto que es ya un hecho -en expansión, por supuesto- en nuestro escenario occidental de primer mundo «super-surtido» —que no necesariamente satisfecho—, también está afectando a los países en vías de desarrollo todavía en una proporción menor, es cierto, pero muchísimo menos «surtidos» y con mayores carencias. Hasta aquí alguien podría objetar: ¿pero qué tiene esto que ver con nuestras escuelas, institutos, colegios y universidades y quienes en ellos moran, salvo el preocupante bajón poblacional en estas edades quizá sobre todo para quienes vivimos en el esfuerzo por instruirlos? Sin duda tiene que ver, y mucho. No es de hoy, por supuesto, el interés por la educación de los adultos ni la educación permanente, pero seguramente se pensó en tal asunto desde otras coordenadas y con otra sensación de apremio. La Declaración de la *V Conferencia Internacional sobre la educación de adultos* celebrada en Hamburgo decía que “la educación de las personas mayores es mucho más que un derecho; se ha convertido en la llave decisiva para entender el siglo XXI”. Y con esta referencia a la Conferencia de Hamburgo entramos en una segunda consideración acerca de la oportunidad de este tema en la RIFOP.

En la II Asamblea Mundial estaban presentes en torno a 5000 personas, con representantes de 160 países y 1500 ONGs de ámbito internacional, siendo cubierto este acontecimiento por unos 600 medios de comunicación. Pues bien, un evento de semejante envergadura no puede ser ignorado desde la reflexión y la práctica educativa si por tal se entiende todo aquello que contribuye o puede contribuir al desarrollo de las personas singulares y la sociedad humana en general. El lema de la Asamblea, a semejanza de eventos internacionales anteriores como el de 1993 o el de 1999 por recordar sólo dos recientes, era «*Construir una sociedad para todas las edades*»; y seguramente no hace falta acudir a la «prueba del nueve» para caer en la cuenta que esa frase y objetivo tiene también profundas repercusiones educativas, si la tantas veces proclamada «educación para la vida» —esperemos que no en «tono menor»— se asume con la honestidad y radicalidad necesarias, ya que la educación ha de ser para la vida o no es educación. Ahora bien esta afirmación no es aplicable sólo a los más jóvenes de la comunidad; afecta también a los no tan jóvenes e incluso abiertamente mayores, porque la educación es un proceso que dura toda la vida, con matices y peculiaridades, es cierto, pero lo sustantivo no reside en lo matizable sino en el hecho de ser así. ¿Con qué cara podría perorarse sobre la importancia de la educación permanente y pasar de largo por los hechos que motivan reuniones y acontecimientos como el de abril de este año? Por ello, apelando a una mínima coherencia, se estimó necesario hacerse eco aquí de ello. Entramos, pues, en una tercera apreciación.

Si se revisan los documentos preparatorios de la Asamblea, los debates y/o acuerdos emanados de ella y del Foro Mundial de ONGs que funcionó simultáneamente, así como otros muchos documentos, recomendaciones y trabajos de diversa índole y orientación nos encontraremos que una de las líneas de fuerza respecto del envejecimiento reposa en los procesos educativos. Y estos vistos desde una perspectiva también intergeneracional. Decía Kofi Annan en su discurso que hay que aprovechar «la sabiduría y experiencia de las personas mayores, porque constituyen un verdadero vínculo vital para el desarrollo de la sociedad. En África se dice que cuando muere un anciano desaparece una biblioteca».

Las condiciones de vida de los mayores en la actualidad son cada vez mejores; se vive más y se envejece con una calidad de vida ostensiblemente mejor, lo cual ha llevado a acuñar el concepto de «envejecimiento activo». Los mayores demandan cauces de participación y vías para promover su desarrollo personal y social. Entre las propuestas y recomendaciones del Foro de ONGs está la de «garantizar la participación activa de los mayores en los debates sociales y en la toma de decisiones sobre la política social y de desarrollo, reconociéndose el trabajo intergeneracional que realizan los mayores». Cada día florecen asociaciones de mayores, agrupaciones de diferente tipo y naturaleza a través de las cuales reclaman, quizá todavía con un eco limitado pero no por ello menos importante, ser artífices de su propia vida y tomar en peso el ritmo de la sociedad hombro con hombro junto a todos los demás. La época del viejo como un trasto inútil va progresivamente —no sin dificultades, es cierto— sufriendo golpes certeros que contribuyen a arrinconar primero para desterrar después los estereotipos y clichés «viejistas». Y en esta tarea la educación es un arma imprescindible tanto para socializar a los más jóvenes de la sociedad como para pertrechar a las generaciones mayores de una confianza más realista y de una ponderada autoestima —frecuentemente desvalorizada por mor de tales clichés—, alejada tanto del derrotismo estéril como de una ingenuidad estúpida, a la vez que se cultiva una visión positiva también entre los propios profesionales que se dedican al trabajo con las personas mayores, pues nuestra experiencia pone de manifiesto que estar investido de un título o acumular tiempo de trabajo con los mayores no blinda necesariamente contra estos prejuicios «viejistas». Por tanto, los retos educativos que dimanan del fenómeno del envejecimiento están

servidos y exigen que las instituciones y movimientos educativos —aunque no sólo desde ellas— asuman la parte que les corresponde. Y una no pequeña es pensar o, mejor, re-pensar la educación desde una perspectiva intergeneracional, solidaria y orientada a promover el desarrollo en todas las etapas del ciclo vital.

En consonancia con lo anterior, puede observarse la creciente demanda educativa y de ocupación creativa del tiempo libre desde nuestros mayores. En este sentido deben citarse las Universidades o Programas Universitarios para Mayores, presentes en la mayoría de las Universidades públicas y privadas de nuestro país, las Universidades Populares, las Aulas para la Tercera Edad y un abundante número de actividades de tipo cultural promovidas desde la administración pública —a nivel municipal, autonómico y central—, así como un muy apreciable conjunto de iniciativas presenciales y virtuales (la creciente e imparable incorporación de los mayores a las nuevas tecnologías propicia esta modalidad) emanadas desde iniciativas de asociaciones, grupos y entidades de lo más dispar. Esta realidad abona y ratifica la frase de la V Conferencia Internacional sobre la educación de adultos celebrada en Hamburgo en 1997 y ya transcrita más arriba.

Finalizamos ya. Pensar que España es el séptimo país con más población envejecida y que en el año 2050 será el más envejecido del mundo, ya que el 44% de su población tendrá más de 50 años, no hace más que poner en números lo que será pensar y planificar la educación para esas alturas del siglo XXI. Ahora bien, eso no se improvisa. Por ello, hay que preparar el terreno (queremos creer que se está en ello, aunque sin dejarnos capturar por una ingenua y traicionera complacencia, pues la tarea ya es apremiante), modificando esquemas, abriendo cauces, imaginando alternativas y, de manera particular, asumiendo el reto del cambio acelerado y omnipresente que la humanidad está viviendo, y todo indica que así seguirá siendo. En esta empresa ha de ponerse desde todos los lados e instancias un punto de equilibrio entre la tensión y la mesura mantenidas para que toda la humanidad salga beneficiada. Tomando los versos de León Felipe, quisiéramos reflejar ese equilibrio difícil pero necesario a la par que esa solidaridad imprescindible que debe obligarnos a pensar y hacer las cosas teniendo en la mente y en el corazón el mundo entero, la entera sociedad humana:

*«Voy con las riendas tensas
y refrenando el vuelo
porque no es lo que importa llegar solo ni pronto
sino llegar con todos y a tiempo.»*

EL CONSEJO DE REDACCIÓN

TEMA MONOGRÁFICO:
PERFILES DEL ENVEJECIMIENTO

Coordinador:
Fernando Albuerne López

PRESENTACIÓN

PERFILES DEL ENVEJECIMIENTO

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ

COORDINADOR

Cuando se encara el fenómeno del envejecimiento humano, particularmente relevante en los países desarrollados, cabe distinguir dos grandes ejes que vertebran su estudio y los retos que plantea: el *eje de la dependencia* y el *eje de la participación social*. Tales ejes podrían tomarse, al menos didácticamente y con propósitos meramente organizativos, como estructurantes de *dos grandes perfiles*, que a su vez son susceptibles de diversificarse en aras de una mayor especificación y tratamiento más ajustado.

Por lo que respecta al primero, hay que decir que sería ingenuo, aparte de falso, pretender ignorar que a medida que se incrementa la edad también aumenta la probabilidad de enfermar y desarrollar procesos crónicos e invalidantes a nivel físico, psíquico o ambos. Así, pues, este *primer perfil o eje*, relacionado con la dependencia y la necesaria atención que precisan las personas mayores dependientes, discapacitadas y/o enfermas, concita un abundantísimo número de trabajos, estudios así como planes y acciones de política sociosanitaria encaminadas a dar respuesta adecuada a esta problemática. Se relaciona este eje o perfil con la imagen del mayor, viejo o anciano (denominaciones todas ellas no exentas de determinadas connotaciones que no es el momento de discutir aquí y ahora) como una persona que ya no tiene capacidad para valerse por sí misma, que ha acumulado suficientes limitaciones y deterioros como para necesitar ayudas de diversa índole. Seguramente estamos ante la idea de viejo más presente en el imaginario colectivo y que frecuentemente sirve de apoyo para generalizaciones estereotipadas y clichés prejuiciados respecto del envejecimiento y las personas que envejecen.

Como se ha dicho más arriba —y con esto se va a ir dando paso progresivo al segundo eje vertebrador de los dos mencionados al principio de esta Presentación—, si bien no sería legítimo ignorar esta dimensión, eje o perfil del envejecer, también sería injusto, a la vez que científicamente incorrecto, sostener más o menos explícita o implícitamente, escudándose en razones de muy discutible o nulo valor científico, algunos supuestos tales como, por ejemplo:

- a.) Que la vejez es sinónimo de patología. Así se pasa por alto el hecho del *envejecimiento normal* y de que las personas no envejecen todas igual —ignorando la *variabilidad interindividual*, raíz de la innegable *heterogeneidad* de las personas mayores, una de las características que, contra el prejuicio uniformador, mejor las definen —;

- b.) Que el declinar normal (y no digamos los deterioros que evidencian un envejecimiento patológico) acontecen en y afectan siempre y con igual intensidad a todos los ámbitos de la persona. Consecuentemente se desconoce o, peor aún, se oculta el hecho de la *variabilidad intraindividual*, en virtud de la cual los cambios producidos en una determinada conducta, habilidad o capacidad fisiológica o psicológica no son predictores necesarios de los cambios en otros ámbitos fisiológicos o psicosociales;
- c.) Que todo es involución durante el proceso de envejecimiento y, por ende, difícilmente se puede encontrar valor en esta etapa del ciclo vital. Y como corolario casi inevitable de esta perspectiva oscura e inexacta se le caracteriza sólo por las pérdidas de todo tipo —físicas, psicológicas, sociales, económicas, etc.—, lo cual ciega la posibilidad para descubrir las potencialidades reales que de hecho y afortunadamente sustentan también el hecho de envejecer

Y así se podría continuar desgranando un nada despreciable rosario de clichés y prejuicios «viejistas», pero baste con este botón de muestra y las rápidas apostillas críticas a los mismos. Desde una perspectiva más optimista —que no ingenua o irreal— cabe afirmar que, sin embargo, envejecer es bueno y el alargamiento espectacular de la vida humana constituye una de las adquisiciones más relevantes de la humanidad, particularmente cuando se envejece en mejores condiciones y con mayor calidad de vida. Llegados a este punto, se desprende —viene ya insinuándose desde más arriba— el segundo eje referido a la *promoción y fomento de la participación social*.

Estrictamente sólo desde una visión realista del envejecimiento, que aúna el optimismo y el sentido de la realidad sin concesiones a un discurso fácil y demagógico, es posible plantearse el hecho y la necesidad de la participación social de los mayores. Los últimos eventos mundiales relacionados con el envejecimiento, incluida la II Asamblea Mundial celebrada en Madrid durante el pasado mes de abril, abogan decididamente en esta dirección y asumen eslóganes tan clarificadores en sus propósitos como el de «Construir una sociedad para todas las edades». Ello comporta, al menos, las siguientes consecuencias de tipo práctico a la vez que apoyadas en datos de la investigación gerontológica:

- a.) Las personas envejecen cada vez en mejores condiciones físicas y psíquicas, generando una calidad de vida desconocida hasta ahora, y promoviendo un envejecimiento activo
- b.) La vejez es una etapa más del ciclo vital con sus peculiaridades, con posibilidades y valores que no pueden ser ignorados ni mucho menos despreciados
- c.) Cada vez se torna más patente la imposibilidad de pensar en una construcción de la sociedad al margen de todas los mayores y sin su contribución, ya que son un recurso básico para el desarrollo de cualquier sociedad por sus cualificaciones, experiencias y conocimientos.
- d.) El claramente emergente colectivo de los mayores es cada vez más decididamente consciente de sus necesidades, posibilidades, derechos y deberes y, consiguientemente, demanda tanto que unas sean adecuadamente atendidas como que otros

tengan cumplimiento y repercusión social reales y no meramente nominales cuando quede bien desde el discurso sociopolítico.

e.) Entre las demandas de la población mayor hay una que cada vez se dibuja con mayor nitidez: la del acceso a una educación y formación permanente, como medio para ejercer de forma más eficaz su específica función social así como para promover un envejecimiento saludable. Cada vez resulta más claro tanto para los mayores como para las autoridades de los países que la posibilidad de aprender es un patrimonio que puede ejercitarse a lo largo de toda la vida y no se circunscribe sólo a las otras etapas del ciclo vital.

f.) Para no alargar más esta enumeración meramente ilustrativa y ejemplificadora, señalar que lo dicho tiene evidentes repercusiones concretas en el macrosistema de todo el entramado social, político, económico y cultural de los países, así como en el microsistema de la red de relaciones interpersonales.

Llegados a este punto resta contextualizar los trabajos que configuran el presente número monográfico y justificar el título que se le ha dado. Comenzaré por lo último.

Hablar de «perfiles del envejecimiento» puede resultar arriesgado, particularmente por el alcance diverso que frecuentemente se le otorga al término «perfiles», pero he decidido correr ese riesgo por cuanto permite en alguna medida mantener la correspondencia entre ejes vertebradores para el estudio envejecimiento y posibles perfiles —también con el sentido de perspectivas, manifestaciones y, si acaso, incluso ámbitos de actividad y actuación— que dimanen de ellos. En este caso se trata de rubricar con dicha expresión algunas de las variadas maneras —evidentemente no están todas las que son, pero puedo asegurar que *son todas las que están*— en que se manifiesta ese empuje creciente de los mayores por re-tomar (o no abandonar, según los casos) la actividad social y pertrecharse —concientizándose— cultural, educativa y políticamente para ello. Por tanto, entiéndase este vocablo como un intento de etiquetar de manera genérica lo que presentarán los diferentes trabajos que constituyen este Monográfico en torno al envejecimiento, sus posibilidades y retos.

Todos los artículos —y con esto entro ya en la segunda cuestión relativa a la contextualización de los trabajos— han sido pensados desde la óptica del segundo gran eje: el de la *participación social de los mayores*, que además conduce ineludiblemente a otro gran propósito cual es el de su *integración social*. [Aunque sea de pasada y a modo de paréntesis, quiero remarcar que el tema de la «integración social» no se conecta sólo con el eje de la participación, sino también con el de la dependencia (que no es el que nos ocupa en este caso), puesto que en el horizonte de los propósitos está la «construcción de una sociedad para todas las edades». Y aquí tienen cabida —no podría ser de otra manera si se quiere evitar no sólo la injusticia sino también esa otra forma de desequilibrio que es la insolidaridad— todos los mayores, sean éstos plenamente autónomos y autosuficientes o dependientes y discapacitados].

Los artículos se han ordenado y secuenciado desde reflexiones más genéricas o trabajos más generales, aunque introduciendo cierta especificidad, hasta temáticas más particulares.

Referiré brevemente cada uno cuidando no inmiscuirme en su temática y permitiendo que sea el lector quien los saboree sin interferencias por mi parte.

Así, se parte de una reflexión más global sobre la participación social (*La participación de las personas mayores. Apuntes para una agenda de intervenciones gerontológicas*) conducido por la experta mano de Mercé Pérez Salanova, directora del Proyecto SERDOM y profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona, y una investigación acerca de la actividad y participación de los mayores (*Niveles de actividad y participación social en las personas mayores de 60 años*) que forma parte de una investigación realizada por los profesores de la Universidad de Salamanca José Luís Vega, José Buz y Belén Bueno, todos ellos implicados en el Master de Gerontología y el Doctorado sobre Psicología del envejecimiento que dirige el profesor Vega y todos ellos avezados investigadores y docentes en el campo de la gerontología. Tanto en el caso de Pérez Salanova como en el del equipo del profesor Vega se conjugan teoría y práctica, haciéndome recordar aquella aseveración —incluso principio, me atrevería a decir— de Paulo Freire sobre la teoría y la práctica, que deben acompasarse como la «inspiración y la expiración», ya que —proseguía el pedagogo brasileño— «la teoría sin la práctica es puro bla-bla-bla, y la práctica sin teoría es puro activismo».

A continuación se intercalan dos grandes temáticas:

Por un lado y como penúltimo artículo de este monográfico, una relacionada con la demanda de educación, concretada en la realidad cada día más consolidada de las Universidades para Mayores (*Los mayores, nuevos alumnos de la Universidad*). Esta aportación se concreta en un artículo que recoge y reflexiona sobre la experiencia que se desprende decantadamente de la Universidad para Mayores de la Universidad de Extremadura (UMEX), elaborado por el profesor Florentino Blázquez, en quien se aúnan su experiencia como Director de la UMEX y profesor en la misma así como el entusiasmo con que me consta promueve y alienta esta realidad.

Y por otro, un tema recurrente y con muchas posibilidades aun por explorar y explotar recogido en las recomendaciones expresadas en todos los eventos internacionales y nacionales sobre el envejecimiento: las relaciones intergeneracionales. Sobre este asunto se recogen tres artículos bien diferentes entre sí tanto por su enfoque, metodología y propósitos que persiguen, por más que lo intergeneracional permita colocarlos agrupados. Los citaré en el orden en que aparecerán, yendo como en el conjunto del monográfico de lo más amplio o general a lo más específico o concreto.

En primer lugar el avance de una interesante investigación con alcance internacional (se está trabajando con sujetos de distintos países, aunque el presente artículo se circunscribe a los datos y comentarios relativos a las familias españolas), en la que el escenario de los intercambios se sitúa en la familia, a mi juicio el núcleo primigenio y, si cabe, en algún sentido fundante de lo intergeneracional (*Dar y recibir: análisis comparativo de las prácticas de intercambio entre generaciones, preferencias y valores en las familias españolas*). La profesora María

Teresa Bazo, catedrática de Sociología del envejecimiento en la Universidad del País Vasco (UPV), sintetiza en su trabajo algunas de las aportaciones derivadas de esta investigación y las adoba desde su dilatada experiencia en el tema, planteando interesantes interrogantes sobre el particular y el papel de la familia en el intercambio entre generaciones. Esta perspectiva centrada en las dinámicas familiares es la que singulariza este artículo entre los otros dos que abordan lo intergeneracional.

En segundo lugar se ofrece una sugerente experiencia intergeneracional con una ya dilatada vida, lo cual le confiere autoridad y credibilidad a lo que refiere —comencemos ya aquí también por reconocer que la edad no es un mero acumulo de años sino también de saber— (*Aprender con las personas mayores*). En este caso el escenario se concreta en un barrio barcelonés y en el Centro Escolar (con los años ampliado en número e intensidad). Sus autores, Carmen Gárate y Jordi González, muestran espléndidamente la gestación y el desarrollo hasta el día de hoy de ese proyecto que pervive —que no es poco— y, sobre todo, ha crecido. El conocimiento del tema y la pasión con que lo abordan son ingredientes imprescindibles que justifican su éxito. Es menester señalar en este caso que, por razones de espacio, se han omitido un par de Apéndices donde se recogen las respuestas a cuestionarios pre y post contestados por los participantes —mayores y niños— en el proyecto «Aprender amb la Gent Gran».

Y, por fin, en tercer lugar, un trabajo del que sólo diré que se realizó en una comarca de las más conocidas allende las fronteras asturianas: la cuenca minera, con particulares características sociales, económicas y culturales que la hacían atractiva para desarrollar el programa que se expone (*Intergeneracionalidad y escuela: «Trabajamos juntos, aprendemos juntos»*). Aunque con anterioridad ya se habían realizado actividades de esta naturaleza en dicha comarca, es la primera vez que se llevó a cabo con carácter de programa, aunque fuese corto en su duración. Pero, lo que quizá sea más interesante, es que fue un importante factor —por supuesto no el único— que contribuyó a que a partir del año 2000 comenzasen a crecer este tipo de iniciativas, preferentemente a caballo entre los Centros Sociales de Personas Mayores y los Centros de Enseñanza Primaria preferentemente. A raíz de su presentación en el I Congreso de Personas Mayores del Principado de Asturias en junio del año 2000, no sólo se «caldeó» el ambiente, sino que entonces había acabado de ponerse el punto... y seguido a otro Programa para mi muy querido: «Testigos del siglo XX en el siglo XXI», desarrollado en una comarca totalmente distinta, en un ámbito rural, con una poblaciones más envejecidas de Asturias, que al día de hoy ya se ha expandido a otros cinco concejos. De él espero dar cuanta en breve, recogiendo todo el crecimiento cuantitativo y cualitativo experimentado hasta la actualidad. Pero hoy le toca el turno a “*Trabajamos juntos*”, en la medida quizá que fue históricamente el inicio, al menos desde mi personal trabajo en este terreno. He contado con excelentes colaboradores/as, de los que citaré aquí sólo los nombres de quienes han participado en el que hoy se expone: María del Mar Burguet, Sonia González y M.^a Jose Vijande. Y también con algún alumno, ahora ya profesional, con quien he compartido y sigo compartiendo proyectos, planes, sabores y sinsabores en el apasionante mundo del envejecimiento en general y la intervención intergeneracional en particular. Mi reconocimiento, finalmente, a Pilar Rodríguez, actual Directora General de Atención a Mayores; esta temática fue la ocasión para contactar con ella y apreciar su profesionalidad, entusiasmo y dinamismo; desde la Consejería de Asuntos

Sociales ella ha sabido impulsar esta línea de trabajo. Ojalá las instancias educativas se decidan a adentrarse en esa dinámica y a colaborar abiertamente en esta línea.

Para concluir, un último trabajo en torno a uno de los ámbitos donde parece que los mayores pueden encontrar un terreno para la acción, la solidaridad y la crítica social cual es el voluntariado como modelo de envejecimiento activo y saludable (*Voluntariado de mayores: Ejemplo de envejecimiento participativo y satisfactorio*) La profesora M.^a Silveria Agulló, de la Universidad Complutense de Madrid, junto a los profesores Esteban Agulló y Julio Rodríguez, de la Universidad de Oviedo, han elaborado un texto riquísimo en documentación y fuentes así como en las manifestaciones de los propios mayores sobre este asunto. La metodología cualitativa, a través de grupos de discusión, confiere a este artículo un calor que muchas veces se escapa cuando sólo leemos números. Y todo ello sin perder de vista un marco teórico de referencia desde el que se contextualizan tales informaciones. Suelo decir que, si bien el esqueleto conceptual es imprescindible en toda pesquisa, los músculos, nervios, piel, etc que le dan rostro aparecen cuando las personas singulares —actores concretos de esa trama— le ponen cara. Y creo que este es el caso del artículo de Agulló, Agulló y Rodríguez.

Finalizo ya esta presentación con un par de cosas. En primer lugar, agradecer a todos los autores que han colaborado el esfuerzo que han hecho para que haya sido posible este número monográfico. Un esfuerzo doble por cuanto suponía no sólo confeccionar el trabajo sino también añadir el suplemento de acercarlo a un público que, por profesión y formación, no está precisamente familiarizado habitualmente en el trabajo con las personas mayores. Y en segundo lugar, una licencia personal para cerrar la presentación.

En las últimas fechas he estado leyendo varias cosas de poesía (pienso también con Antonio Hernández que «la imaginación es el factor determinante de la investigación» y, por ello, no es infrecuente toparse con sugerentes intuiciones y aseveraciones a las que no se les debe perder la pista). Entre ellas he ojeado algunos versos de Jorge Guillén, Premio Cervantes 1976. Precisamente uno de sus trabajos lo titula, a semejanza de Cicerón, *De Senectute*. Aunque en él me ha parecido ver frecuentemente la cara unilateralmente oscura de la vejez, sin embargo hay algunos otros reflejos. Tomo el penúltimo (N.º 24) como excusa para sostener que la vejez no es el desinterés, ni el mero estéril vivir de recuerdos, sino también la preocupación creadora por el hoy y el mañana; por el pasado también sin duda, en la medida que permite —seguramente gracias a las raíces, a veces lejanas y en no pocos casos bien profundas— identificarse e identificar el hoy a la vez que ofrece la posibilidad para proyectar, aunque sea a corto plazo, el mañana. Quédense ya con Jorge Guillén:

Vejez.
Y recordó con su memoria,
Fiel a una esencia que era ya fragancia,
Las horas —muchas, muchas— tan felices
De trabajo, de amor. Y conmovido,
Sintió: ¡qué importa el resto!
— No. Me importa.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES. APUNTES PARA UNA AGENDA DE INTERVENCIONES GERONTOLÓGICAS

MERCÈ PÉREZ SALANOVA

RESUMEN

La adaptación de las sociedades al aumento de la expectativa de vida constituye un desafío que requiere la superación de enfoques catastrofistas del envejecimiento. Los profesionales del campo gerontológico con sus intervenciones pueden reforzar o debilitar las visones estereotipadas y prejuiciosas acerca de la vejez. Esa elección se plasma también en lo relativo a la participación de las personas mayores la cual tiene lugar en contextos variados con estrategias y métodos diversos. Para mostrar dicha diversidad se presentan tres experiencias: congreso de personas mayores, consejo local consultivo y cooperación entre asociaciones. La reflexión sobre la participación cuenta con aportes teóricos procedentes de distintas disciplinas lo que puede favorecer el análisis interdisciplinar en ese campo de intervención gerontológico.

ABSTRACT

The adaptation of society to the increase in life expectancy is a challenge that requires the overcoming of catastrophic approaches to ageing. Professionals who work in the field of gerontology are able to strengthen or weaken stereotyped and prejudiced views of old age. This choice can also be seen in the participation of old people which takes place in a variety of contexts with varied strategies and methods. Three experiences are set out to show this diversity: An old people's Congress, a consultative local council and co-operation between associations. Theoretic contributions about participation, coming from different fields help the interdisciplinary analysis in gerontological intervention.

PALABRAS CLAVE

Participación de las personas mayores, Intervenciones gerontológicas, Interdisciplinariedad.

KEY WORDS

Participation of old people, Gerontological interventions, Interdisciplinarity.

A menudo el envejecimiento de la población es considerado como un fenómeno con repercusiones negativas. Frecuentemente, de los datos aportados por los demógrafos, aquellos más difundidos en los medios de comunicación son los que, con cifras actuales o proyectadas, dibujan una realidad que se configura como insostenible. La imagen que se transmite es: envejecimiento se opone a desarrollo. Sin embargo, como señala Pérez Díaz (en prensa), con-

viene observar la correlación existente entre el grado de desarrollo de los países y la proporción de las personas de más edad para admitir que ambos aspectos van unidos y no en oposición. Esta observación se publicita con mucha menor frecuencia que otras cuestiones en las que el envejecimiento es planteado como un problema; es el caso de temas como el mantenimiento del sistema de pensiones o el futuro del mercado de trabajo con una mayor presencia de recursos humanos de mayor edad, a los que se considera con baja capacidad de aprendizaje y adaptación.

Por otra parte, es oportuno recordar que en demografía las edades pueden estudiarse desde una óptica transversal y desde una óptica longitudinal. En la primera el objeto de análisis son los diferentes grupos de edad que coexisten en un determinado momento; en la segunda se analizan las diferentes etapas en la vida de un determinado grupo de edad. Desde esta óptica se puede captar un cambio demográfico clave que estriba en el incremento de la supervivencia de las sucesivas generaciones. (Pérez Díaz, en prensa).

La desproblematización del envejecimiento y la vejez choca con un obstáculo: el arraigo de la visión catastrofista. Esa visión ampliamente extendida como «la lectura adecuada» del envejecimiento refuerza el mantenimiento de concepciones estereotipadas y a la vez dificulta la adaptación de nuestra sociedad al aumento de la esperanza de vida de la mayoría. El desarrollo de enfoques no estereotipados que permitan contextualizar el envejecimiento se plantea pues como el primer paso para la adaptación de nuestra sociedad al envejecimiento. En esa dirección hemos formulado la pertinencia de adoptar enfoques conectivos y dinámicos (Pérez Salanova, en prensa).

A la par que se ha construido la problematización del envejecimiento y la vejez se ha producido un tratamiento segmentado de esta etapa de la vida en el que los temas, sobretodo formulados como «los problemas», de las personas mayores se han abordado desvinculados de la perspectiva de ciclo vital y del contexto comunitario en el que corresponde inscribirlos. Este abordaje segmentado se expresa también en la estructuración de la gestión de las edades en tres tiempos: formación, empleo, jubilación. Aunque esa forma de visualizar el ciclo de vida resulta cada vez menos acorde con la configuración de la vida de las personas, está tan fuertemente arraigada que funciona como un filtro que oscurece, o si se quiere distorsiona, el modo como las personas en etapas vitales anteriores nos situamos en relación a las personas mayores y a la vez condiciona qué esperamos de ellas.

¿Por qué es interesante que las personas mayores participen?

Que en la actualidad se disponga de amplia evidencia científica acerca de las capacidades de aprendizaje en la vejez no ha supuesto todavía que esas capacidades sean reconocidas de forma habitual. Curiosamente se reconoce en las personas mayores el valor de su experiencia, pero no se considera que en la vida cotidiana una de las fortalezas de esa experiencia se traduce en términos de capacidad de adaptación, de manejarse en situaciones diversas, de afrontar retos variados y en definitiva de aprender.

La noción «Aprender a lo largo de la vida» requiere que los profesionales nos preguntemos acerca de los marcos, las estrategias y los métodos adecuados para que las personas mayores pueden aprender a lo largo de sus años de vejez. Para abordar esas preguntas hemos de partir de una premisa básica: la diversidad existente entre las personas que comparten la misma edad cronológica. Aunque es una característica ampliamente evidenciada y frecuentemente admitida en la esfera de las relaciones privadas, sin embargo cuando nos situamos en la esfera colectiva la tendencia predominante es la homogeneización. El arraigo de visiones estereotipadas acerca de las personas mayores, atribuyendo características en razón a la edad, favorece la expansión de prejuicios que discriminan a las personas mayores (Fernández-Ballesteros, 1992). Los prejuicios respecto la vejez resultan dañinos para las personas en esa etapa de la vida y también para las diferentes generaciones.

Para comprender el efecto de los prejuicios en las personas mayores es útil considerar la noción de autoconcepto. El autoconcepto se define como el conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo (Rosenberg, 1979). La construcción del autoconcepto está influida por la manera en que las personas somos consideradas por los otros. En la noción de autoconcepto se pueden analizar dos vertientes: la cognitiva y la evaluativa. La vertiente cognitiva se refiere a las creencias que cada persona tiene sobre sí misma. La vertiente evaluativa o autoestima, está constituida por el conjunto de sentimientos, positivos y negativos, que la persona tiene sobre sí misma.

Debido al efecto de los prejuicios, a menudo, las personas mayores se perciben como incapaces, y tienden a reconocerse a través de lo que les falta, de las carencias; perciben con dificultad aquello que sí tienen, aquello de lo que sí son capaces o aquello que pueden llegar a construir. Las capacidades así como los prejuicios, que actúan como barrera, son aspectos clave en cualquier aprendizaje y por ello también revisten ese carácter en los procesos de participación.

Participar significa «formar parte de» y también «actuar con». Para participar las personas necesitamos sentirnos con la energía y la convicción suficientes que nos permitan sentirnos actores. Cuando esto no sucede, los espacios de participación devienen espacios que se fundamentan en la carencia y refuerzan la dependencia. Está claro que para sentirse actores participantes las personas mayores requieren admitir las limitaciones, pero también reconocer sus fortalezas. Respecto a los procesos de participación, en la elaboración de esa tarea, la de conjugar limitaciones y fortalezas, los profesionales tienen una responsabilidad que no pueden obviar.

Las estrategias y los métodos para avanzar en esa tarea son variados y pueden desarrollarse a través de contextos de participación diversos. Las experiencias que se presentan en este artículo pretenden ser una muestra de ambas características.

Participación: Contextos variados, estrategias y métodos diversos

La participación de las personas mayores tiene lugar en entornos y marcos tan variados como son las asociaciones, los consejos de participación o los congresos, a los que cabe añadir tanto las estructuras asociativas de segundo nivel —federaciones o agrupaciones de asociaciones, coordinadoras, etcétera— como una variada gama de proyectos concretos. Este último aspecto aunque no será analizado de forma específica, merece una mención especial.

La información disponible acerca del asociacionismo de las personas mayores en España pone de manifiesto que en 1998 casi uno de cada tres mayores pertenecía a una asociación (IMERSO, 2000). Respecto a las actividades desarrolladas, los datos indican que las mayores frecuencias corresponden a las excursiones, las actividades recreativas/ deportivas y las socioculturales, y las menores a las actividades intergeneracionales y las de defensa del colectivo.

Ciertamente este tipo de datos nos aporta información que, aun siendo muy útil, necesita complementarse con otras, si pretendemos acercarnos a las asociaciones como marcos en los que las personas mayores desarrollan iniciativas, expresan fortalezas. Para captar esa dimensión, es interesante considerar algunos de los datos presentados en una reciente publicación acerca de las actividades de voluntariado de las personas mayores (Fundación «la Caixa», 2001). Las iniciativas recogidas suman 436 actividades que se distribuyen en tres apartados: voluntariado social, voluntariado cultural y voluntariado nuevas tecnologías. La variedad de iniciativas y el carácter, continuado de la mayoría, pone de manifiesto la capacidad de aprendizaje y producción de las personas mayores implicadas en cada una de ellas.

Ese repertorio de iniciativas es también expresivo de la variedad de procesos participativos que pueden tener lugar en el marco de una asociación. Se trata de un aspecto difícil de captar si no se profundiza en la dinámica de las asociaciones, si no se investiga más allá de los estatutos o de los programas de actividad con mayor difusión. Una observación similar puede formularse al respecto de iniciativas de participación que forman parte de la cotidianidad en los contextos comunitarios sin estar inscritas o registradas formalmente en ningún marco formal.

Las experiencias de participación que a continuación se presentan, corresponden a tres marcos distintos: congresos de personas mayores, consejo local consultivo y cooperación entre asociaciones. Se trata de experiencias que, a nuestro entender, tienen el interés de ser una muestra indicativa acerca de intervenciones profesionales facilitadoras de procesos de participación.

Congresos de Personas Mayores

Es todavía frecuente que estos congresos, o los que convocan a otros grupos, resulten marcos poco propicios para incitar la reflexión, la expresión de capacidades y el aprendizaje. En el caso de las personas mayores estas características no hacen más que agravar un esquema estereotipado en el que los diferentes actores reproducen y repiten papeles asignados. Los

congresos suelen convocar cifras importantes de personas y a menudo esa circunstancia se esgrime como la razón por la que el debate no puede abordarse en profundidad y ampliamente.

Sin embargo, las dinámicas de trabajo de los congresos pueden configurarse de modo distinto y ofrecer realmente oportunidades de participación. Esa forma diferente de propiciar la participación fue el tema que se plantearon el Consell Assessor de la Gent Gran (Consejo Asesor de Personas Mayores) y el Ayuntamiento de Barcelona, cuando se planteó convocar el II Congreso de las Personas Mayores de Barcelona, realizado en 1993 y cuya experiencia se profundizó en el III Congreso realizado en 1999. Ambas experiencias son las que se comentan de modo sucinto.

A nuestro entender hay dos componentes que merecen ser analizados: el carácter de proceso y los métodos empleados.

a) El Congreso como un proceso

En la medida que el objetivo buscado era el de propiciar oportunidades de participación de forma amplia, la vía habitual que centra el intercambio y el debate en las jornadas del congreso planteaba severas restricciones. Ello condujo a definir el congreso como un proceso a desarrollar a lo largo de un período amplio, estructurado en varias fases. Durante la primera fase se elaboraron las propuestas de ponencia; en la segunda se desarrollaron las acciones de información, debate y aportaciones; y en la tercera se produjo la reelaboración de las ponencias que se presentaban en los días del Congreso.

b) Los métodos

A lo largo de las diferentes fases, el proceso de trabajo se basó en la cooperación entre las personas mayores y los profesionales que colaboraron con distintas misiones. La colaboración se estructuró alrededor de: los temas a tratar en las ponencias, la organización de los debates en cada uno de los diez distritos de la ciudad, y el análisis de la aportaciones generadas en los debates realizados en los distritos.

Para determinar los temas tratados en las ponencias, el Consell Assessor aportó un amplio abanico de propuestas; a partir de la discusión, en la que también colaboraron profesionales, se identificaron las conexiones entre los temas planteados así como los enfoques para desarrollarlos.

En todos los distritos de Barcelona se organizó una sesión de presentación de los materiales, con la colaboración de personas mayores y profesionales, a partir de la cual en cada distrito se organizaron diferentes modalidades de participación. Esa variedad se corresponde con la diversidad de asociaciones existentes y se ajustó a las vías que resultaban más funcionales en cada caso. En algunos distritos el trabajo se realizó a través de comisiones que se reúnen habitualmente

mientras que en otros se organizaron debates en las asociaciones y/ o jornadas de discusión. Propiciar la variedad de modalidades constituye un factor clave para ampliar la participación.

Las aportaciones resultantes fueron analizadas por grupos de trabajo del Consell, previa lectura, y en cada uno de ellos se incorporó el profesional de referencia para la ponencia. Ello permitió analizar las aportaciones desde diferentes perspectivas, identificando conexiones y enriqueciendo el debate.

El enfoque procesual acompañado de métodos que estimulen la participación puede concretarse a través de formas distintas. La diversidad de fórmulas a partir de ese enfoque se ha puesto de manifiesto en convocatorias como el III Congrés de Gent Gran de Catalunya, 1999 (III Congreso de Personas Mayores de Catalunya), el I Congreso de Personas Mayores de Asturias, 2000 o el II Congreso Estatal de Personas Mayores, 2001. Tanto las modalidades de colaboración entre las personas mayores y los profesionales como los métodos empleados presentan diferencias entre las iniciativas citadas, sin embargo todas ellas comparten una estructura en la que se combinan diferentes secuencias y en la que los resultados a lo largo del proceso ocupan un lugar clave.

Consejo local consultivo

Con frecuencia surge la pregunta acerca de la vitalidad de este tipo de mecanismo de participación. ¿Las dinámicas de trabajo y los métodos permiten la implicación de los participantes? ¿La participación consultiva puede ser creativa? ¿Cuál es su capacidad de influencia? La sensación de que ese mecanismo de participación deviene más formal que activador de capacidades y favorecedor de aprendizajes está en el origen de los interrogantes mencionados.

Ciertamente, el carácter consultivo puede favorecer que se estructuren dinámicas en las que la iniciativa se condense en la parte que convoca. Como resultado se propicia una posición dependiente de las administraciones que convocan, así como las respuestas reactivas a los proyectos o planes presentados. Cuando esta situación se mantiene, el mecanismo de participación se restringe a los componentes de tipo normativo. El resultado probable es la pérdida de credibilidad del mecanismo de participación.

Sin embargo, la participación consultiva puede estructurarse de forma que las personas se sientan implicadas, se comprometan de forma creativa. La experiencia del Grupo de Trabajo «Personas Mayores» del Consejo Municipal de Bienestar Social de Barcelona permite apuntar algunos temas en esa dirección.

Dicho Consejo, creado en 1988, está estructurado en tres niveles: el Plenario, la Comisión Permanente y los Grupos de Trabajo. El plan de trabajo de carácter anual se articula a partir de los temas que tratan en ese período los diferentes Grupos de Trabajo. Tanto los temas como los métodos para abordarlos son decididos por cada Grupo que, al finalizar el período de

trabajo, ha de presentar al Plenario un documento en el que se recogen las conclusiones, recomendaciones y propuestas. Los textos que resulten aprobados son, a su vez, presentados en los órganos de gobierno municipales para su aprobación. De esta experiencia comentaremos tres aspectos relativos a: la composición del grupo, la implicación de los participantes y la visibilidad de la tarea.

a) La composición del Grupo de Trabajo «Personas Mayores»

Los componentes del Grupo son representantes de entidades de distinto tipo: asociaciones diversas de personas mayores, organizaciones de usuarios de servicios o afectados por una problemática específica, representantes de organizaciones profesionales, de Ong's y de fundaciones, expertos, técnicos municipales y representantes de los grupos políticos que componen el ayuntamiento, en el gobierno y en la oposición. Como puede observarse, la composición del Grupo es heterogénea e incorpora el componente intergeneracional. La variedad de experiencias y de entidades vinculadas, así como la diversa referencia generacional alimentan la pluralidad de perspectivas, que se traduce en mayor complejidad, pero sobre todo permite el enriquecimiento tanto de los participantes como del abordaje de los temas.

b) La implicación de los participantes

El esquema de funcionamiento del Consejo, presentado anteriormente, de forma sintética, introduce una de las condiciones que favorecen la implicación y el compromiso creativo. Efectivamente, el Grupo de Trabajo «Personas Mayores» es responsable de una tarea que se inicia en la elección del tema a abordar y del método a emplear, y concluye en el acuerdo de unas propuestas. El ritmo mensual de las reuniones, la identificación previa de la tarea que se tratará en cada sesión junto con las responsabilidades que ésta comporta, establecen una pauta de funcionamiento que concreta la autonomía del Grupo.

c) La visibilidad de la tarea

La vitalidad de los órganos consultivos en los que participan las personas mayores, y en general de los órganos consultivos, también está condicionada por el grado, mayor o menor, de visibilidad que tiene el trabajo efectuado en la medida que ésta es indicativa de reconocimiento y de capacidad de influencia.

Anualmente, el Ayuntamiento de Barcelona publica el documento que recoge las conclusiones, propuestas y recomendaciones de todos los Grupos de Trabajo y lo distribuye entre sus componentes, al conjunto de entidades miembros del Consejo y a otras entidades de la ciudad, además de hacerlo en las diferentes Áreas y distritos. Ello permite que los participantes visualicen el resultado de las sesiones de trabajo, a la vez que se facilita la difusión de planteamientos y propuestas que vinculan a otras personas y entidades. Por otra parte, para el funcionamiento del Grupo de Trabajo «Personas Mayores» disponer de dicha documentación ha facilitado la incorporación activa de nuevas personas en el Grupo ya que su lectura permite recorrer

el trayecto efectuado desde su creación y facilita la comprensión del tipo de tarea que se lleva a cabo.

La tarea de coordinación de este Grupo ha resultado una experiencia privilegiada para observar, pensar y practicar la participación. La reflexión sobre la dinámica de trabajo nos condujo a formular una modalidad de análisis

articulada en torno a tres ejes: las posiciones, las aportaciones y las interacciones (Pérez Salanova, 1999), que se presenta esquemáticamente a continuación.

Las posiciones de los participantes se analizan en términos de actividad-pasividad, las aportaciones en términos de intercambio-seriación y las interacciones en términos de contraste-estereotipia. Los tres ejes son complementarios entre sí y a través de ellos se puede observar cómo se configura la dinámica participativa en cada sesión o a lo largo de un período de trabajo y considerarla en relación a los resultados obtenidos. Evidentemente, la utilización de esos ejes de análisis no incluye todos los aspectos que merecen ser tenidos en cuenta respecto al funcionamiento del Grupo, pero permite captar aspectos básicos, observar su evolución e introducir propuestas de mejora.

Cooperación entre asociaciones

A raíz de la convocatoria en 1999 del Año Internacional de las Personas Mayores, Naciones Unidas formuló el lema «Hacia una sociedad para todas las edades». Entre las recomendaciones formuladas se planteaba el interés de estimular la colaboración de todos los actores sociales, y entre ellos las universidades. La recomendación incorporaba la idea que las universidades promovieran iniciativas dirigidas a favorecer la adaptación de las sociedades al envejecimiento, iniciativas que complementasen la actividad docente e investigadora. La Universitat Autònoma de Barcelona se planteó avanzar en esa dirección y creó el Programa L'Universitat a l'abast- L'Autònoma i la Gent Gran (La Universidad a tu alcance-La Autònoma y las personas mayores).

El Programa, iniciado el curso 2000-01 con la colaboración del IMSERSO, tiene tres líneas de actividad. La primera de ellas, «Aprendiendo en el campus de Bellaterra», se dirige a personas de 55 y más años que, independientemente de su nivel de formación, estén interesadas en realizar alguno de los itinerarios formativos compuestos por asignaturas que se imparten en los diferentes centros de enseñanza del campus de Bellaterra. La segunda línea de actividad, «Aprendiendo en tu ciudad» se estructura en cursos que se llevan a cabo en diferentes localidades, de acuerdo con los ayuntamientos y las asociaciones. Finalmente, la tercera línea «Entre Generaciones» se dirige a favorecer la relación entre asociaciones de personas mayores y asociaciones de jóvenes o de otro tipo.

«Entre Generaciones» es la línea que vamos a tratar a continuación, presentando los aspectos que fueron considerados antes de iniciar la actividad y aportando posteriormente una serie de observaciones.

El primer aspecto se refiere a la perspectiva multigeneracional que puede concretarse en modalidades variadas. En nuestro caso, se consideró de interés hacerlo en relación con las asociaciones, en la medida que la experiencia asociativa es transgeneracional y que las asociaciones constituyen un marco de participación en el que se pueden generar y/ o reproducir visiones estereotipadas.

El segundo aspecto se refiere a la conexión entre asociaciones. Se tuvo en cuenta que la práctica habitual de las asociaciones se orienta hacia el interior de la asociación y en consecuencia, el nivel de apertura hacia otras asociaciones es bajo.

El tercer aspecto, derivado del anterior, concierne a la cooperación. Se consideró de interés que las asociaciones identificaran formas de colaboración, con formatos e intensidades diversas, y a la vez actividades en las que la colaboración aportara valor añadido.

Para abordar estos temas se diseñó el Taller Cooperación intergeneracional entre asociaciones, dirigido a: conocer otras asociaciones y valorar la utilidad de la cooperación intergeneracional; reconocer los puntos de interés de la cooperación para cada asociación; identificar campos o temas de colaboración y definir formas de llevarlos a la práctica; y determinar prácticas concretas. El Taller presenta una doble vertiente: como instrumento para la dinamización de las asociaciones y como modalidad de relación entre generaciones diversas.

La realización de este tipo de Taller permite compartir una experiencia a grupos generacionales diversos que tienen en común la tarea de dinamizar la asociación. Conocer diferentes realidades asociativas de forma directa y concreta permite que las visiones estereotipadas desaparezcan, o se reduzcan. Observar de forma próxima la actividad, las dificultades y las fortalezas de otras asociaciones, ofrece la oportunidad de revisar esos aspectos en la propia asociación y abre la posibilidad de intercambios. Definir temas en los que puede establecerse cooperación aporta una comprensión más permeable de la asociación en la que pueden basarse nuevas iniciativas o nuevas formas de hacer respecto a iniciativas que ya se llevan a cabo.

Hacia un enfoque interdisciplinar de la participación

Para analizar el tema de la participación se pueden aplicar perspectivas diversas. A continuación se indican algunas, que a nuestro entender, resultan sugerentes para estimular la reflexión de los profesionales y, a la vez, favorecer un enfoque interdisciplinar (Pérez Salanova, 2001).

Desde la perspectiva de «la construcción social de la dependencia», podemos abordar los procesos de participación analizando cómo éstos pueden influir en las representaciones

sociales de la vejez y cuáles son sus impactos, así como aportar elementos alternativos que favorezcan un recorrido de «deconstrucción social de la dependencia». Cabe señalar que los procesos de participación pueden contribuir a reorientar las políticas sociales en una dirección que no favorezca el mantenimiento del estatus de las personas mayores como personas dependientes. Esta perspectiva ha sido abordada por investigadores reconocidos en el campo de la gerontología y de las políticas sociales (Guillemard, 1980; Walker 1996).

El enfoque del «envejecimiento productivo» es también una perspectiva útil para abordar los procesos de participación. Nos permite, entre otras cosas, sistematizar la contribución de las aportaciones de las personas mayores, reconociendo sus efectos en términos individuales y colectivos. Las reflexiones procedentes del «envejecimiento productivo» permiten una aproximación a actividades y programas, de cooperación intergeneracional (Glanz y Neikrug, 1994).

La perspectiva de la participación como una vía de fortalecimiento de la sociedad civil, aunque no está situada estrictamente en el campo gerontológico, permite comprender de qué forma las personas mayores participando cooperan en el desarrollo del capital social de nuestra sociedad, y cómo ello produce unos efectos en la construcción de valor público, de valor colectivo. Respecto a este enfoque, cabe señalar los trabajos impulsados por la Fundación Encuentro (Subirats, 1999).

Conectada con la anterior, citamos la perspectiva que relaciona los procesos de participación con la profundización y el desarrollo de la democracia. Este enfoque nos aporta elementos de análisis para comprender las interacciones entre democracia participativa y democracia representativa y además permite reforzar la concepción de las personas mayores como ciudadanos con derechos y deberes.

El enfoque del bienestar subjetivo, facilita que abordemos los beneficios que reporta a las personas mayores su incorporación en los procesos de participación. Beneficios en términos de mejora de su autovaloración, de aumento de las formas de expresión de sus capacidades —de pensar, expresarse y hacer—, de demostración de sus posibilidades de aprender y de aportar, así como en términos de incremento del nivel de reconocimiento externo.

Y finalmente, la perspectiva, en parte conectada con la anterior, del «empowerment». El *empowerment* es conocido como la habilidad de las personas para poder lograr comprensión y control sobre las fuerzas personales, sociales, económicas y políticas que influyen en su vida con el fin de poder actuar en la mejora de las condiciones de ésta.

Estas diferentes perspectivas pueden aplicarse en el análisis de las experiencias planteadas, ofrecen nuevos elementos de reflexión y permiten articular las aportaciones y el contraste entre diferentes disciplinas.

CONCLUSIÓN

Las experiencias presentadas combinan elementos específicos y elementos compartidos; uno de ellos es la intervención de profesionales orientada a facilitar la participación. La relación personas mayores-profesionales es una cuestión que merece especial atención en el campo gerontológico. A la incidencia de las visiones estereotipadas y prejuiciosas, a las que los profesionales no podemos considerarnos ajenos (Salvarezza, 1988), hay que añadir la tendencia habitual a establecer relaciones asimétricas en las que el profesional es el conocedor y la persona mayor la que depende de ese conocimiento. Este tipo de relación así como los efectos que se derivan, ha sido analizada por Walker (1997).

La influencia de los profesionales en el fomento de la implicación o de la pasividad de las personas se deriva tanto de las actitudes como de los métodos empleados. Unas y otros condicionan que las personas mayores dimensionen sus capacidades y adopten posiciones activas de aprendizaje. El enfoque adoptado puede permitir que los estereotipos y los prejuicios sean abordados y en consecuencia que las personas mayores identifiquen su influencia en la forma como se valoran a sí mismas y cómo valoran la vejez. Pero, el enfoque adoptado también puede negar esa tarea.

Amparados en una formación en la que la vejez se ha centrado más en torno al déficit que en torno a las capacidades (Fernández-Ballesteros, 2000) y en una práctica sostenida en una función protectora, los profesionales necesitamos revisar nuestros modos de intervención, pensar nuevas formas de mirar la vejez y hacernos nuevas preguntas o si se quiere preguntarnos de forma distinta acerca de nuestra intervención.

Cualquier proceso de participación significa una remodelación de lo que sucedía antes de que se iniciara. Sólo desde una actitud abierta es posible promover la participación, y sólo desde una actitud abierta se puede aprender a través de la participación.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R (1992) *Mitos y realidades sobre la vejez y la salud*. Barcelona: SG Fundación Caja de Madrid.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2000) *Rev Mult Gerontol* 2000; 10 (3).143-145
- FUNDACIÓN «LA CAIXA» (2001) *Ángeles anónimos. Actividades de participación social de las personas mayores*. Barcelona: Fundación “la Caixa”
- GLANZ, D, NEIKRUG, S. (1994) «Cómo dar sentido a la vejez». *Rev Gerontol.*, 3, pp. 207-209
- GUILLEMARD, A.M. *La Vieillesse et l'Etat*. París: PUF
- IMSERSO (2000) *Las personas mayores en España. Informe 2000*. Madrid: IMSERSO
- PÉREZ DÍAZ, J (en prensa) *Avantages internacionals de l'envelliment demogràfic Dcidob*. Barcelona: FUNDACIÓ CIDOB

- PÉREZ SALANOVA, M. (1999) La participation du citoyen âgée à la vie locale. Presentación en Conférence Internationale Francophone *Les personnes âgées, la ville, la vie*. Dijon, septiembre de 1999.
- PÉREZ SALANOVA, M. (2001) El papel de los profesionales en los procesos de participación de las personas mayores. En *1er. Congreso de Personas Mayores del Principado de Asturias*. Documentos de Política Social, 9. Oviedo: Consejería de Asuntos Sociales.
- PÉREZ SALANOVA, M. (en prensa) Envejecimiento y participación ¿Necesitamos nuevos enfoques? *Intervención Psicosocial*
- ROSENBERG, M. (1979) *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- SALVAREZZA, L. (1988) *Psicogeriatría Teoría y clínica*. Buenos Aires: Paidós
- SUBIRATS, J. (Ed.) (1999) *¿Existe sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*. Madrid: Fundación Encuentro
- WALKER, A. (1996) *The New Generational Contract*. Londres: UCL Press
- WALKER, A. (1997) Profesionales, el Estado del Bienestar y el cuidado de los ancianos: el desafío de la participación. *Ponencias de las 3as. Jornadas de la AMG*. Barcelona: Asociación Multidisciplinaria de Gerontología.

NIVELES DE ACTIVIDAD Y PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LAS PERSONAS MAYORES DE 60 AÑOS

JOSÉ LUIS VEGA VEGA
JOSÉ BUZ DELGADO
BELÉN BUENO MARTÍNEZ

RESUMEN

Este artículo presenta diversas estrategias educativas para la ocupación del tiempo libre de las personas mayores. Estas estrategias tratan de promover la participación social de los mayores y lograr cambios en el tipo de actividades que realizan. Se analiza la relación entre variables como la salud, el funcionamiento cognitivo y los estados emocionales con la participación social y el tipo de actividad. Los datos a partir de los cuales se realizan las reflexiones y orientaciones educativas proceden de un estudio realizado en Salamanca con población mayor de 60 años.

ABSTRACT

In this article several educative strategies to be employed with older people in their free time are put forward. Such strategies are intended to promote the social participation of older people and bring about changes in the type of activities they carry out. The relationship between variables such as health, cognitive functions and emotional states, and social participation and the type of activity carried out is analysed. All reflections and educative guidelines are based on data from a study carried out in Salamanca, Spain, on a population sample made up of people over 60.

PALABRAS CLAVE

Participación social, Actividad, Mayores, Tiempo libre, Salud.

KEYWORDS

Social participation, Activity, Older people, Free time, Health.

El verbo «participar» procede del latín *participare*. Su significado es «tener parte» o «comunicar». Ambas acepciones tienen como origen común el término *communis*. Así, la raíz última de «participar» es «común», término estrechamente vinculado con «comunidad». Se puede afirmar, por tanto, que la participación es una dimensión esencial de la comunidad.

Desde el punto de vista educativo, es interesante saber qué dimensiones hay que tener en cuenta cuando hablamos de la participación social. Sobre ellas se podrán poner en marcha

estrategias educativas de acción. Algunas de las dimensiones que pueden considerarse básicas en los individuos son: las actitudes y valores, ya que muestran disposiciones para *hacer o no hacer*, el estado de salud objetivo y subjetivo, el estado de conocimiento y las habilidades cognitivas y comportamentales.

Las acciones educativas a nivel social requieren de análisis de la realidad que proporcionen las claves para intervenir con mayores garantías de éxito. Esto facilita la satisfacción de las necesidades reales de los mayores. Para ello es importante tener en cuenta información sobre variables relacionadas con su ocupación del tiempo libre. Tras la desvinculación de mundo laboral con la jubilación, la disponibilidad de este tiempo representa uno de los bienes más preciados.

Los datos presentados en este artículo proceden de un estudio realizado en 1999 con las personas mayores de 60 años de la ciudad de Salamanca. En él se realiza un estudio descriptivo en el que se tienen en cuenta, entre otras, variables como: las actividades que realizan, los programas y servicios que utilizan, su frecuencia de uso, su vinculación formal e informal con otros grupos de personas, su imagen social, su conocimiento de los servicios socio-sanitarios y su red social y el apoyo que ésta proporciona.

La obtención y valoración de los datos obtenidos sobre estas variables permite diseñar planes de acción ajustados a las características, a la situación personal y social y a las demandas de este grupo de población. El estudio realizado nos ha permitido conocer mejor las necesidades de la población mayor salmantina y obtener datos muy valiosos para la intervención social. Esto supone un importante paso hacia la igualdad y la integración de los mayores en la sociedad.

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y LAS ACTIVIDADES DE LOS MAYORES

Recomendaciones de organizaciones nacionales e internacionales

La reciente II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento¹, promovida por la ONU, destaca entre sus líneas de trabajo y preocupaciones el análisis de la participación social de los mayores y el mantenimiento de su calidad de vida. En dicha Asamblea se revisan las estrategias de acción propuestas sobre estas temáticas hace ya 20 años en Viena.

En el contexto de esta Asamblea se celebran otras reuniones que analizan desde otras perspectivas la situación actual de los mayores en el mundo. Un ejemplo de esto lo constituye el I Congreso Científico Internacional Valencia Forum². Este congreso, promovido por la Asociación Internacional de Gerontología, moviliza la investigación, educación y provisión de conocimiento científico sobre el que apoyar las iniciativas políticas. En algunos de sus seminarios de trabajo se han estudiado los aspectos sociales del envejecimiento y las estrategias educativas para la población que envejece.

Relacionado con estas iniciativas, el I Foro Mundial ONG sobre Envejecimiento³ tiene entre sus objetivos prioritarios favorecer la participación de la sociedad en el «Plan Internacional de Acción sobre Envejecimiento» elaborado por la ONU. Entre los temas de debate planteado se encuentran la cultura, la formación, la participación social y el ocio. En este foro se analiza la capacitación de las personas mayores para ser agentes activos en la vida social y política, así como las ofertas de oportunidades para el desarrollo individual y la autorealización a través del aprendizaje continuo. Esto no hace más que resaltar la importancia de la educación a lo largo de toda la vida.

Algunos precedentes sociales de este interés por la situación de la población que envejece se encuentran en el I y II Congreso Estatal de Personas Mayores⁴. Ambos congresos, organizados por numerosas asociaciones y organizaciones de mayores, sirvieron como foro de debate sobre la participación social y las necesidades y retos de futuro de la población anciana. Algunas de las conclusiones más interesantes se centraban en la necesidad de un esfuerzo recíproco por parte de los mayores y de las entidades administrativas para potenciar y participar en asociaciones de diversa índole, organizaciones de voluntariado y en la reivindicación de los mayores sobre sus derechos a tomar decisiones en temas de actualidad como la eutanasia, la conservación del medio, la clonación, etc.

Aspectos psicológicos de la participación y la actividad

La disponibilidad de tiempo libre suele aumentar de forma significativa a partir de la jubilación (o de la emancipación de los hijos en el caso de la mujer que no trabaje). Desde la perspectiva de la psicología evolutiva del ciclo vital, la jubilación es vista como una oportunidad para el desarrollo de una nueva identidad y para la implicación en diversos tipos de actividades. Por ejemplo, la participación en organizaciones de voluntariado puede servir para que la persona pueda reemplazar satisfactoriamente el tiempo que empleaba trabajando. Según, Moen, Fields, Quick y Hofmeister (2000), la participación social ayuda a los mayores en el proceso de transición desde la vida laboral a la jubilación y a su desarrollo personal e integración social.

Desde el punto de vista de la investigación, la *participación social* ha sido conceptualizada de diferentes modos. Con este término se engloban, en ocasiones, actividades tales como: ir a lugares públicos, viajar o hacer cualquier tipo de actividad fuera del hogar (Connidis y McMullin, 1992). Otros autores (McDonald, 1996) consideran que la participación social puede definirse mejor desde tres dimensiones: a) el vecindario, b) la implicación en actividades organizadas o de asociaciones y c) la amistad. Menos compartida es la concepción de Li, Seltzer y Greenberg (1997) que opinan que la participación social debe entenderse, junto con el apoyo emocional y el apoyo al cuidador, como un tipo de apoyo social.

Al margen de discusiones de este tipo, hay que tener presente que no toda actividad es de tipo social (p. ej., oír la radio) y, por tanto, no implican participación. Por otra parte, no todas las actividades son de la misma naturaleza (las hay obligatorias-voluntarias, reforzantes-aversivas, necesarias-opcionales, etc.). Por ejemplo, Lennartsson y Silverstein

(2001) han encontrado que las actividades que realizan los individuos se pueden agrupar en dos dimensiones básicas: solitarias-sociales y sedentarias-activas. Resultados como los del estudio longitudinal de Baltimore (Verbrugge, Gruber y Frozar, 1996) mostraron que las personas mayores realizan con mayor frecuencia actividades de carácter pasivo (p. ej., ver la televisión).

Aspectos como la pertenencia a un grupo cultural o étnico son importantes en la valoración del tipo de actividades en las que se implican los mayores. Se ha comprobado que existen diferencias culturales en la realización de un tipo de actividades u otras. La práctica de estas actividades suele mantenerse aún cuando la persona está fuera de su contexto cultural. Por ejemplo, los emigrantes orientales de más de 65 años en Estados Unidos dedican parte de su tiempo libre a hacer tai-chi y otras artes marciales, además de jardinería y costura (Allison y Geiger, 1993).

La participación social ha sido relacionada con la calidad de vida (medida con índices de depresión, satisfacción vital y accesibilidad) de las personas mayores, muchas de ellas centenarias, que vivían hogares asistidos (Mitchell y Kemp, 2000). Estos autores encontraron que la calidad de vida tenía relaciones significativas con algunas medidas de implicación social y familiar, como la participación en actividades sociales y la frecuencia de contacto con la familia.

La satisfacción vital y los aspectos emocionales son temas recurrentes en los estudios sobre participación social durante la vejez. La satisfacción vital, según el modelo motivacional de Losier, Bourque y Valleran (1993), está mediada por la motivación para participar socialmente, lo cual viene determinado por las facilidades y restricciones que el individuo se encuentra. Diversos estudios han encontrado una relación positiva entre la participación social y la satisfacción vital. Mishra (1992) observó que existía una asociación significativa entre la ocupación de los mayores, la práctica de sus hobbies, la interacción con sus amigos o familiares, y la satisfacción con la vida. Contrariamente a lo esperado, la realización de actividades de tipo religioso no mejoraba la satisfacción con la vida. Complementariamente, los resultados de McGuinn y Mosher (2000) apuntan a que las actividades que se realizan en colaboración con otras personas tienen efectos más positivos sobre el bienestar que aquellas que se realizan en solitario. Si además estas actividades son iniciativa del individuo, los efectos se multiplican.

Otras variables de tipo personal, como la autoestima, también han sido relacionadas con el tipo de actividad de los mayores. Por ejemplo, Reitzes, Mutran y Verrill (1995) analizaron la influencia de las actividades en la autoestima de personas mayores. Sus resultados mostraron que sólo las actividades de ocio tenían un efecto positivo sobre la autoestima, y que la actividades con los parientes y compañeros de trabajo tenían un efecto positivo para las mujeres, pero no para los hombres.

A medida que las personas se van haciendo mayores aumenta la probabilidad de que sufran alguna enfermedad y que ésta aumente el nivel de dependencia funcional. Estudios como los de Griffin y McKenna (1998) han observado que el nivel de actividad y de participación social se reduce a medida que las personas se van haciendo mayores, tienen menos salud y

menos medios de transporte independiente. Sin embargo, a pesar de esta reducción en la cantidad de actividades con la edad, se mantiene la satisfacción específica que cada una de ellas proporciona. Esto, a su vez, tiene efectos positivos sobre la satisfacción vital general.

En ocasiones, la participación social de los mayores puede ayudar a paliar los efectos emocionales negativos derivados del cuidado de otra persona mayor. Li, Seltzer y Greenber (1997) comprobaron que la participación social tenía efectos positivos sobre los síntomas depresivos de hijas cuidadoras, aunque no tenía los mismos efectos en el caso de las esposas cuidadoras.

A pesar de que la mayoría de los estudios han observado los efectos positivos comentados anteriormente entre la participación social y/o el nivel y tipo de actividad y diversas variables de tipo emocional, también existen estudios, como los de Mookherjee (1998), que no han podido dar cuenta de este tipo de relación.

Autores como West, Delisle y Drouin (1996) han podido comprobar que el patrón de actividades que desarrollan las personas mayores puede explicar mejor que otras variables (p. ej., el estado de salud física y mental) el grado de conocimiento que los mayores tienen de los servicios y programas sociales. De esta forma, el planteamiento pasa de anteponer la actividad al conocimiento en lugar de éste a la actividad. Así, la propia actividad del individuo sería el elemento facilitador del conocimiento de los programas y servicios de atención para mayores.

Las actividades en la vejez y la salud

Según datos del Instituto Nacional de Consumo del año 2000, los mayores consideran que es la salud, por encima incluso de la edad y la experiencia, la característica que más distingue a los mayores de otros grupos de edad.

Se sabe que determinados tipos de actividad, como la actividad física, tienen efectos beneficiosos para la salud. Investigadores como DiPietro (2001) han descrito los cambios en el patrón de actividad física en la vejez y la relación de estos cambios con la autonomía funcional de los sujetos. Según su estudio, niveles moderados de actividad física protegen de determinadas enfermedades crónicas o de los efectos negativos de éstas. Además, se pueden conseguir efectos notablemente beneficiosos para la salud independientemente de la buena forma física que podría obtenerse con una actividad de gran intensidad. Es decir, actividades moderadas como andar, subir escaleras, pasear en bici o cuidar el jardín, tienen efectos muy positivos sobre el incremento de la energía vital y el mantenimiento del tono muscular.

La relación entre la participación social y el nivel de actividad de las personas mayores es tan importante que algunos investigadores (p. ej., Kaplan y Strawbridge, 1994) han sugerido que debería reconsiderarse la propia definición de «envejecimiento saludable». Según ellos, dicho concepto tiene que insertarse dentro de un contexto socioambiental. La nueva definición debería resaltar la importancia de los factores comportamentales (p. ej., fumar, la actividad física) y sociales (p. ej., la participación social) como determinantes de la longevidad y el

funcionamiento diario. El motivo es que existe una numerosa evidencia epidemiológica que demuestra la importancia de la interacción entre los procesos comportamentales y sociales. Según estos autores, es posible modificar el impacto de la enfermedad sobre la capacidad funcional de los mayores interviniendo sobre este tipo de factores. Por ejemplo, Unger, Johnson y Marks (1997) investigaron el modo en que la interacción social y la actividad física (un hábito comportamental) podían proteger a los mayores del declive funcional típicamente asociado a la edad. Además, querían comprobar hasta qué punto estas dos variables amortiguarían los efectos negativos de la viudedad en el funcionamiento físico. Los resultados demostraron que la actividad física y la interacción social tenían los efectos esperados sobre el declive funcional y que ambas actividades ayudaban a las viudas a mantener su estado físico.

La participación social y la actividad desarrollada durante la vejez han sido relacionadas con la mortalidad y la supervivencia de los individuos. Lennartsson y Silverstein (2001) estudiaron si la implicación en actividades de tipo social, de ocio y productivas proporcionaba una ventaja en la supervivencia entre los más mayores. Los resultados demostraron que la realización de actividades de carácter solitario-activo estaba asociada a la disminución del riesgo de muerte. Otros estudios han comprobado que la realización de actividades como ir a la iglesia, el voluntariado o ir a ver a amigos estaban relacionados con una menor mortalidad (Sabin, 1993). Según Oxman, Freeman y Manheimer (1995), incluso en operaciones de alto riesgo, como las de corazón abierto, la participación social se relacionaban con la disminución del riesgo de muerte tras la operación. En concreto, la ausencia de participación social era el mejor predictor de mortalidad.

En otros contextos culturales los resultados son similares a los comentados. Así, en población japonesa se ha encontrado que la participación en actividades de tipo social tenía un notable impacto preventivo de muerte (Sugisawa, Liang y Liu, 1994). Tanto la participación social como el apoyo social tenían efectos indirectos sobre la mortalidad a través de sus conexiones con las enfermedades crónicas, el estado funcional y la salud percibida.

Se suele afirmar que el estado de salud puede condicionar el tipo y cantidad de actividades en que se implican las personas mayores. Algunos teóricos (p. ej., Wethington, Moen, Glasgow y Pillemer, 2000) han afirmado que los mayores más sanos podrían estar mejor preparados para asumir diferentes roles e implicarse en más actividades y redes de interacción social. En este sentido, Lefranchois, Leclerc y Poulin (1998) han hecho notar que el estado de salud es uno de los obstáculos principales para el desarrollo de las actividades en la vejez. Afirman que el impacto del estado de salud sobre la realización de actividades en la vejez es mayor que el impacto de la edad en sí misma. Por su parte, Mott y Riggs (1992) habían comprobado anteriormente que el estado de salud tenía un efecto significativo sobre la cantidad y calidad de las interacciones sociales de los mayores. Según estos autores, las personas con problemas de salud graves tenían menos relaciones con los demás y menos gratificantes.

Sin embargo, a pesar de los resultados anteriormente comentados, hay que tener en cuenta que la buena salud no es siempre una garantía ni una condición necesaria para una adecuada y gratificante interacción social. En muchas ocasiones, sólo algunas condiciones de salud

tienen un efecto negativo sobre ciertos tipos de actividades. Además, las personas mayores son capaces de hacer «ajustes» en su funcionamiento diario que les permiten participar en actividades alternativas. Con este planteamiento, Holmes y Dorfman (2000) investigaron la relación que existía entre 8 condiciones específicas de salud y las actividades que solían realizar personas jubiladas de hasta 94 años (actividades formales e informales, de ocio y de mantenimiento del hogar). Observaron que las actividades que más se afectaban eran las que exigían esfuerzo físico (p. ej., andar o hacer las tareas del hogar) y aquellas de naturaleza activa. Las enfermedades que directamente se relacionaban con esto eran la diabetes, las enfermedades pulmonares, la apoplejía y las fracturas. De forma similar, Noreau y Fougeyrollas (2000) dieron cuenta de cómo en personas hemipléjicas y parapléjicas, las mayores alteraciones se producían en actividades como el mantenimiento del hogar, la participación en actividades recreativas físicas y en actividades de carácter productivo. Sin embargo, la mayoría de las personas eran capaces de ejercer diversos roles sociales a pesar de la presencia de la discapacidad. Es decir, lo que caracterizaba a estos sujetos no era la incapacidad para hacer determinadas actividades, sino el esfuerzo y la ayuda que necesitaban para realizarlas.

Por último, la investigación también se ha interesado por la relación existente entre las características de las redes sociales de los mayores y los comportamientos de salud que éstos adoptan, y por la relación entre la participación social y la percepción de la propia salud. Rennemark y Hagberg (1999) obtuvieron resultados que indicaban que las mujeres que estaban más satisfechas con las personas con las que se relacionaban solían valorar de forma más positiva su salud. Además, las que estaban más satisfechas con su participación en actividades con otras personas cuidaban con mayor interés su salud. Menec y Chipperfield (1997) pudieron comprobar que la participación en actividades de ocio y el ejercicio físico eran los factores que mejor predecían cómo percibían las personas su salud. Sus resultados señalan la necesidad de promover los programas de actividad física para personas mayores con el fin de mejorar su bienestar subjetivo. Como apoyo a esto, Young y Glasgow (1998) destacan que entre los beneficios de participar en asociaciones donde se realizan actividades físicas se encuentran la mejora de la percepción de la salud y la reducción de la mortalidad.

EN QUÉ PARTICIPAN NUESTROS MAYORES

Características de la muestra

Como mencionamos al principio de este artículo, el análisis descriptivo sobre la participación social de los mayores y el tipo de actividades que realizan procede de un estudio realizado con personas mayores de 60 años de la ciudad de Salamanca. Se entrevistó individualmente en su domicilio a una muestra que era de 501 sujetos (287 mujeres y 214 hombres), distribuidos aleatoriamente por edad, sexo y Centro de Acción Social (CEAS) al que pertenecían. El 6% de los entrevistados eran solteros, el 61,7% estaban casados, el 31% estaban viudos y el 1% separados o divorciados. Casi el 90% de ellos había cursado algún tipo de estudios.

La aportación económica al hogar se hacía en un 12% de los casos a partes iguales entre el entrevistado y otra persona. En el 88% de los casos recibían la principal pensión de la Seguridad Social. Los ingresos que recibía el 57% de los mayores era inferior a las 100.000 ptas. Un 14% de toda la muestra afirmaba tener dificultades económicas para llegar a fin de mes.

Pertenencia a asociaciones u organizaciones

Un componente esencial de la participación social de los mayores de Salamanca viene definido por la *pertenencia voluntaria o vinculación a un grupo* con unos fines e intereses determinados. Por este motivo, resulta de interés conocer si los mayores son socios de algún hogar, club de jubilados o asociación. Según los datos, el 35% de los mayores pertenecen a este tipo de agrupaciones sociales. En cuanto a la frecuencia con la que van a estos hogares y clubes, el 62,9% de ellos acude a ellos diariamente o 1 vez a la semana y el 22,8% va ocasionalmente alguna vez al mes.

Son significativos los datos que muestran que los mayores apenas han pertenecido a lo largo de su vida a asociaciones u otras organizaciones de similar naturaleza. Por ejemplo, más del 90% de ellos nunca ha pertenecido o ha estado afiliado a: partidos políticos, sindicatos, organizaciones pro-derechos humanos, grupos ecologistas, grupos juveniles, grupos deportivos, grupos relacionados con la mujer u organizaciones pacifistas. Aquellos que actualmente pertenecen a alguna asociación o club, lo hacen principalmente en asociaciones de tipo religioso (10,3%), benéfico-sociales (7,9%) y en las de tipo educativo, artístico o cultural (7,1%). A pesar de ello, los porcentajes de filiación son bastante bajos. En cuanto a los abandonos, los porcentajes más altos se concentran en las asociaciones de tipo religioso (10,7%), las peñas de fiestas y cofradías (9,6) y los sindicatos (8,6%).

A la luz de estos resultados, se puede afirmar que la participación social de los mayores es baja. Los datos de pertenencia a asociaciones u otras agrupaciones sociales son similares a los obtenidos por el CIS en 1998, donde el 32,7% de los mayores de 65 años afirmaba pertenecer a algún tipo de asociación. Este porcentaje era representado mayoritariamente por los hombres (41,4% frente al 25,9% de las mujeres). Nuestros datos muestran que la población mayor agrupa a un conjunto de generaciones que tradicionalmente no ha pertenecido a asociaciones. A pesar de que existe una «continuidad» en la vejez respecto a la trayectoria en este aspecto social, también es cierto que casi un 30% de la población mayor ha comenzado a participar en alguna asociación a partir de la jubilación.

ACTIVIDADES MÁS FRECUENTES EN LA VEJEZ

Actividades organizadas por asociaciones u organizaciones

Además de conocer a qué asociaciones pertenecen los mayores, también es interesante conocer qué tipo de actividades realizan en los diferentes contextos en que se mueven (p. ej.

comunidad, familia, hogar, etc.) y a diferentes niveles (p. ej., actividades que suelen hacerse con otras personas y aquellas que se hacen de forma individual). Presentamos los datos referentes a las actividades organizadas generalmente por alguna asociación o entidad (p. ej., un ayuntamiento) y en las que los mayores pueden participar sin necesariamente pertenecer a ellas.

En la línea de los resultados sobre la pertenencia a asociaciones u otras organizaciones, los datos sobre las actividades sociales en que participan los mayores muestran porcentajes muy bajos. Únicamente las actividades organizadas por los hogares y clubes de jubilados, las asociaciones de vecinos y religiosas consiguen porcentajes de participación de entre el 41% y el 12,8%. Lejos de estas cifras se encuentran las actividades organizadas por el voluntariado (3,2%), la Diputación y el Ayuntamiento de Salamanca (1,9%) o los partidos políticos (0,8%).

En cuanto a los servicios públicos que con mayor frecuencia utilizan los mayores destacan las vacaciones (24,5%), seguidas muy de lejos por los balnearios (6,3%), los comedores (5,7%) y las residencias (3,8%).

Las actividades que con mayor frecuencia realizan los mayores son principalmente de carácter individual. Aquellas que más se hacen a diario son, por este orden, ver la televisión, ir al parque o a pasear, oír la radio, ir de compras y leer. Por debajo quedan otras actividades de tipo educativo-cultural, como leer (56,8%), ir a conferencias o conciertos (1,9%) o a espectáculos (1,7%).

Al preguntar si al jubilarse o al llegar a los 65 años habían iniciado alguna actividad nueva (cultural, artística, social, etc.) que no hubiera realizado antes, el 70,1% de los mayores afirmaron no haber iniciado ninguna actividad nueva. Entre aquellos que sí la habían iniciado, los porcentajes más altos correspondieron a hacer turismo (67,4%), participar en alguna asociación (51,8%), participar en actividades de tipo cultural y social (36,7%) y hacer manualidades (30,3%). El resto, con porcentajes muy bajos, empezaron a hacer deporte, ir a espectáculos, colaborar como voluntarios o participar en algún negocio. Estos datos son similares a los obtenidos por el CIS en 1993, donde los mayores que habían iniciado nuevas actividades tras la jubilación se dedicaban a hacer turismo, participar en asociaciones y clubes, y participar en actividades culturales.

Conocimiento de los servicios públicos, prestaciones y programas para mayores

Los mayores muestran tener un conocimiento muy escaso de los programas de tipo social, educativo o relacionados con la salud que se les ofrecen en la ciudad. Por ejemplo, sólo el 21,8% de las personas entrevistadas conoce la existencia de programas de ejercicio físico, el 15,6% los programas de educación para la salud, el 12,8% los programas de animación socio-cultural, el 12,8% los que ofrecen ayudas económicas y técnicas para organizar actividades en los centros y asociaciones. Los programas de carácter educativo (excepto los de educación para la salud), como los cursos formativos, los de apoyo a la formación y los programas universitarios como la Universidad de la Experiencia son conocidos por porcentajes de población muy bajos (de entre un 17,9% y un 9%).

En resumen, los datos de las actividades que se hacen a diario muestran que las personas mayores tienen preferencia por actividades que no implican relación social. Además, en general, las frecuencias más altas se registran en actividades de ocio que no exigen esfuerzo intelectual o conciencia social.

A nivel nacional (INE, 1997), y de modo similar a nuestros datos, las actividades de ocio y culturales que con mayor frecuencia suelen realizar los mayores son las excursiones, el turismo, seguido de las visitas culturales y las ferias.

Como veremos con posterioridad en la sección de conclusiones, este perfil de actividad suscita necesariamente diferentes estrategias de intervención social.

VARIABLES MEDIADORAS EN LAS ACTIVIDADES Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LOS MAYORES

Aunque diversas variables pueden tener relación con la participación social de los mayores y el tipo y frecuencia de actividades que realizan, mostramos a continuación sólo algunas de las que hemos considerado más relevantes. Para ello, nos centraremos en las características del aspecto estructural y funcional de las relaciones interpersonales, en su salud y capacidad funcional para llevar a cabo tareas de la vida diaria y en los aspectos actitudinales derivados de la imagen social que los mayores tienen de sus iguales y de ellos mismos.

Red y Apoyo Social

Definimos la red social como el aspecto estructural de las relaciones interpersonales. Puede medirse en términos de la frecuencia, intensidad y duración de las relaciones entre los diferentes individuos que conforman dicha red (Vega, Bueno y Buz, 2001).

Los mayores de Salamanca viven en su casa con su familia (cualquiera que sea el grado de parentesco) en un 74,4% de los casos, o bien, con algún familiar en casa de éste (8,8%). El número de personas que vive en el mismo hogar que la persona mayor oscila entre una y tres personas en un 65,9% de los casos. Además, casi el 47% de los mayores conviven en el hogar con otra persona mayor de 65 años (generalmente el cónyuge) y un 2,4% vive con una tercera persona.

El 86,7% de los entrevistados tienen hijos. En el 74,3% de los casos tiene entre uno y tres hijos. Aproximadamente el 60% de los hijos viven en la misma ciudad que los padres.

Estos datos indican que los mayores disponen mayoritariamente de una red social familiar básica. Obviamente, a medida que los mayores van envejeciendo, incrementa la probabilidad de que requieran cuidados y una mayor atención. Esto puede ocasionar una pérdida de contacto con otros miembros de la red social. De este modo, puede agravarse la situación de

aislamiento. Sin embargo, en el caso de estos mayores entrevistados, no se ha observado una pérdida en el número de relaciones interpersonales. Como dato, señalar que no sólo el 62,5% de los mayores ha mantenido estable su círculo de amigos durante la vejez, sino que un 21% lo ha aumentado.

Además de conocer cuántos y cuáles son los miembros de la red social de los mayores, es importante considerar la frecuencia de contacto con los miembros de esa red.

En términos generales, se suele tener contacto con mayor frecuencia con miembros ajenos a la red familiar que con los pertenecientes a ésta. Por ejemplo, el 89% de los mayores veían con mucha o bastante frecuencia a los amigos no vecinos, el 82,5% a los vecinos, el 69,9% a los hijos que vivían en la misma ciudad (aunque no con ellos), el 37,2% a los que vivían fuera de ella, y el 67% a los nietos. En una posición intermedia se encuentran los compañeros de asociación o club de jubilados, a los que se afirma ver con mucha o bastante frecuencia en un 41,3% de los casos.

Desde el punto de vista de la satisfacción que proporciona la red social, el 95,4% se muestra muy satisfecho o bastante satisfecho con el apoyo que recibe de su familia y de sus amigos. La ayuda que reciben suele provenir con mayor frecuencia, y por este orden, del cónyuge, de la hija, de otros familiares y los servicios sociales y personas empleadas en el hogar. Con porcentajes inferiores se encuentran otros miembros del círculo familiar, de amigos y vecinos. En la misma línea, existe una clara preferencia porque sea el cónyuge (34%) o la hija (22%) quien proporcione esa ayuda (caso de necesitarla). Aproximadamente un 30% desea recibir la ayuda de otros miembros de la familia, y un 13% prefiere que les preste ayuda los servicios sociales públicos.

Salud y autonomía funcional

El 51,7% de las personas mayores entrevistadas afirma padecer alguna enfermedad. Sin embargo, teniendo en cuenta el número y tipo de enfermedad y considerando su edad, el 51,1% califica su salud como muy buena o buena, mientras que un 39% considera que es regular y sólo un 12,8% opina que es mala o muy mala.

Al preguntarles sobre dos sentidos esenciales, la vista y el oído, y con independencia de que tuviesen que utilizar gafas, lentillas u otras ayudas protésicas, el 79,2% afirma ver bastante bien, frente al 20,6% que manifiesta tener dificultades para ver o que no ve casi nada. En cuanto al oído, el 85% dice oír bastante bien, frente al 14% que tiene dificultades para hacerlo o que no oye casi nada.

Las enfermedades y el funcionamiento de los sentidos influyen en el grado de independencia funcional de los sujetos. Los porcentajes de personas independientes para hacer diversas actividades de la vida diaria son bastante altos. Entre el 98% y el 95% de los mayores pueden comer solos, acudir sin ayuda al baño, levantarse/acostarse en la cama, cuidar su aspecto físico

o vestirse/desvestirse. En torno al 90% puede andar o pasear, subir/bajar escaleras, bañarse/ducharse y realizar tareas domésticas.

Heteropercepción y autopercepción de los mayores

La percepción de los sujetos sobre sí mismos y sobre otros puede mediar sobre qué tipo de actividades realizan o en qué grado participan socialmente con personas de su generación o de otras. Esto, a su vez, influye en la autopercepción y heteropercepción a nivel social. Aquellos con una mala imagen de sí mismos, probablemente no estarán motivados o no se creerán capaces de hacer determinadas actividades. La falta sistemática de actividad de debida a una creencia errónea sobre sus capacidades puede tener efectos negativos sobre el estado de ánimo. Este estado anímico contribuye a reforzar su propia imagen social negativa.

Existen ligeras diferencias respecto a cómo consideran que la sociedad percibe a los mayores y cómo perciben ellos mismos a otros mayores. Opinan que la sociedad les ve como enfermos (56,9%), tristes (54,5%) y como un estorbo (52,2%). Sin embargo, los mayores consideran que sus iguales se caracterizan por ser divertidos (59,4%), por estar enfermos (44,2%), ser tristes (38,6%) e inactivos (25,9%). Respecto a cómo se ven ellos a sí mismos, destacan los adjetivos de divertidos (62,3%), enfermos (27,1%), inactivos (25,7%) y tristes (24,1%).

En conjunto, a la vista de los datos, los mayores opinan que la imagen más negativa de la vejez la tienen los miembros de otras generaciones más jóvenes. Sin embargo, los mayores perciben a sus iguales y a ellos mismos de manera más positiva, destacando el hecho de que se ven menos como un estorbo de lo que consideran que les ve la sociedad.

CONCLUSIONES

En términos generales, los datos obtenidos con la población mayor de Salamanca y los procedentes de otros estudios a nivel nacional (CIS, 1998; INE, 1997) muestran que el nivel de participación social de los mayores es bajo. Sin embargo, desde mediados de los años 90, el nivel de representación social está aumentando, principalmente a través de asociaciones y clubes.

El nivel de participación social puede mejorarse mediante la intervención educativa. Para estimular a la población en este sentido, se deberá tener en cuenta tanto al individuo como al entorno.

Esto significa que es preciso conocer las características y necesidades de los mayores. La intervención social que no tenga en cuenta esta premisa básica corre el riesgo de convertirse en un conjunto de proyectos y programas sin interés y abocados al fracaso. La experiencia cotidiana nos confirma en numerosas ocasiones que no son infrecuentes las iniciativas de intervención social que no obtienen de la población «diana» a las que va dirigida la respuesta que se espera de ellas. Son evidencia de un desajuste entre lo que se les ofrece y lo que necesitan o demandan.

También es necesario conocer el entorno, los medios y los recursos que proporciona el ambiente físico y social donde viven los individuos. A partir del conocimiento de aquello con lo que cuentan los mayores se pueden diseñar mejor estrategias de intervención que puedan satisfacer algunas de sus necesidades, generando para ello los recursos que sean necesarios (infraestructuras, personal, instrumentos, programas, etc.). La acción educativa debe buscar la creación de contextos y espacios sociales que favorezcan la participación activa y la integración cultural y comunitaria.

Al llegar a este punto podemos preguntarnos, ¿qué debemos tener en cuenta en nuestros planteamientos educativos con los mayores? La respuesta a esto se puede articular en torno a tres aspectos básicos de las personas mayores: su motivación para *hacer* o *no hacer*, los conocimientos de que dispongan y las capacidades con las que cuenten. Esto puede identificarse con el *querer*, el *saber* y el *poder* hacer.

Querer

Tener en cuenta la motivación de los mayores, sus deseos de *querer hacer* es fundamental. En muchas ocasiones, la intervención debe centrarse prioritariamente en motivar a los mayores para que se impliquen en la realización de actividades. Esta motivación está influida, entre otras, por variables como las creencias (p. ej., hasta qué punto se considera que determinada actividad tiene efectos positivos sobre el bienestar), las expectativas (p. ej., si considera que determinados niveles de ejecución estarán o no a su alcance), los sentimientos de autoeficacia (p. ej., en qué medida se ve capaz de realizar algo) o las atribuciones (p. ej., hasta qué punto los efectos que observan se deben a una causa identificable). Estas variables tienen efectos sobre el estado de ánimo y sobre su motivación para realizar actividades de tipo personal o social. En algunos contextos, como las residencias de ancianos, es patente la falta de motivación de los mayores para adoptar cambios en su nivel de actividad que podrían ser saludables desde el punto de vista físico y psíquico.

Por tanto, una de las labores prioritarias del educador será tener en cuenta el nivel de motivación de las personas sobre las que desea intervenir y diseñar estrategias de optimización. Para ello resulta útil algo tan obvio, y pocas veces tenido en cuenta, como obtener de los mayores la información sobre cuáles son sus actividades preferidas y el modo en que desean realizarlas (Vega, 1990). En este sentido, fuentes como el IMSERSO (2000) destacan que entre las preferencias de los mayores por determinadas actividades que actualmente no hacen, pero que les gustaría hacer, se encuentran las de hacer ejercicio físico o deporte, relacionarse con otras personas (niños, jóvenes y mayores) y reunirse en clubes o asociaciones (IMSERSO, 2000).

Estas preferencias proporcionan una inestimable guía sobre los tipos de programas y servicios que pueden desarrollarse. Además, según la misma fuente, entre un 30% y un 40% de los mayores de hasta 75 años se considera capacitado y le gustaría transmitir sus conocimientos profesionales a otras personas. Los agentes sociales deben ser capaces de articular mecanismos

que canalicen esta disposición por enseñar a los demás. Se trata, por tanto, de delegar en ellos haciéndoles partícipes de su ocupación del tiempo libre.

El papel del educador es el de canalizar los intereses y orientar sobre las actividades que pueden tener efectos beneficiosos sobre diferentes dimensiones de la persona. En este sentido, deberá proporcionar información sobre actividades que son especialmente recomendables para la salud, el estado de ánimo o el estado físico y asegurar que ésta se encuentra disponible.

Como vimos anteriormente, existe numerosa evidencia científica que avala los beneficios de la actividad física para el mantenimiento y mejora de la salud, así como de las actividades de tipo cultural o que exigen esfuerzo intelectual para la mejora del funcionamiento cognitivo. Aunque casi un 70% de los mayores lee a diario y un 83% pasea, las personas entrevistadas realizan con muy poca frecuencia actividades de tipo cultural (p. ej., asistir a espectáculos, a conferencias, conciertos, etc.) o actividades físicas regladas (p. ej., hacer deporte). Estos datos son coincidentes con los obtenidos por el Instituto Nacional de Consumo (2000) que señalan que los mayores dedican su tiempo de ocio, en primer lugar, a actividades de tipo pasivo y, en último lugar, a espectáculos, diversiones y relaciones sociales.

Sin perder nunca la perspectiva del respeto hacia las preferencias de los individuos por las actividades de tipo pasivo o activo, es importante diseñar estrategias educativas que motiven a las personas mayores para que se impliquen en actividades de ejercicio físico. Se les debe proporcionar información que muestre claramente las ventajas de una vida activa. Parte de los mayores que representan a ese 80% que nunca hace deporte, puede encontrar en la vejez la ocasión para practicar deportes adaptados a su situación de salud. Algunos ejemplos exitosos de actividades físicas saludables en la vejez lo constituyen algunas artes orientales, el yoga, la bicicleta, nadar, etc.

También se deben promover aquellas actividades que conlleven un incremento de la relación social. El problema de la soledad y las consecuencias negativas de ésta en diferentes áreas de la vida es un hecho constatable. Fomentar la participación social como instrumento con el que facilitar la integración social y mejorar el desarrollo personal del individuo es, por tanto, una acción necesaria.

Al igual que ocurre con la dimensión física, a nivel cognitivo se han observado científicamente las ventajas de ejercitar la mente. Según nuestros datos, una mayoría de las personas con más de 60 años prefieren ocupar su tiempo libre con actividades que no exigen apenas esfuerzo intelectual, como ver la televisión, oír la radio, pasear o ir a cafeterías. Es necesario hacer llegar a la población mayor información sobre los beneficios de una actividad mental continuada para mantener las habilidades intelectivas.

Algunos estudios (INSERSO, 1995) afirman que el voluntariado es una actividad que está en auge entre los mayores. Se trata de un tipo de movimiento asociativo en crecimiento y que está de moda. A pesar de esta tendencia, los datos a nivel nacional (IMSERSO, 2000) y los

nuestros indican que el voluntariado ocupa siempre los últimos puestos entre las actividades realizadas después de la jubilación.

La casi total ausencia de mayores en actividades de voluntariado sugiere varias hipótesis. Entre ellas, debe contemplarse la posibilidad de que algunos mayores piensen que a su edad ya no pueden colaborar en este tipo de actividades. De esta forma, ellos mismos se autoexcluyen como grupo que puede ayudar y aportar algo a otros grupos. Según nuestros datos, los mayores se ven a sí mismos de forma más positiva que como creen que les ve la sociedad. Es decir, consideran que la imagen social de ellos es la de enfermos, tristes y como un estorbo. Sin embargo, ellos se ven a sí mismos y a sus iguales de forma más positiva. Quizás lo que los mayores creen que la sociedad piensa de ellos podría tener un efecto muy negativo sobre su expectativas respecto a qué se espera de ellos y qué pueden hacer por los demás. Además de esto, hay que recordar que los propios mayores coinciden en verse a sí mismos con calificativos como tristes e inactivos. Estos estereotipos negativos en la vejez conforman actitudes personales y sociales que dificultan o impiden la incorporación de los mayores a su entorno social y dificultan la adaptación a su nueva situación social.

Por todo esto, es importante diseñar estrategias de intervención dirigidas a los cambios de actitudes y la motivación de los mayores. Un elemento necesario debe ser la inclusión de mensajes que les ayuden a tener una visión más positiva de sí mismos. Este tipo de cambios, junto con la necesaria disposición de medios y programas de voluntariado, pueden producir cambios importantes en los porcentajes que realizan tareas de voluntariado.

No hay que olvidar que existe en torno a un 20% de personas mayores que estarían dispuestas a participar en actividades de cooperación como cuidar a niños pequeños o a otras personas con problemas de salud. Es decir, existe una disposición de la persona etiquetada socialmente como «asistida» por ejercer el rol de «cuidador». Esto representa una bolsa social de provisión de ayuda generalmente desestimada por los agentes y agencias sociales. Los programas de intervención social no deberían pasar por alto el potencial de cuidados que pueden proporcionar algunas generaciones de mayores con buen estado de salud y voluntad para hacerlo.

La intervención social dirigida hacia la implicación de los mayores en este tipo de tareas tiene importantes consecuencias. La colaboración en actividades de voluntariado con metas como la ayuda en los cuidados de otras personas facilita el cambio desde el estereotipo social de vejez inactiva, enferma, asistida, etc., hacia el de un grupo social activo. De esa forma, cada miembro social, incluidos ahora los mayores, aportan algo desde la etapa vital en la que se encuentren. En definitiva, esta es una forma de solidaridad.

Saber

Resulta obvio que la utilización de determinados servicios y programas requiere el conocimiento previo de éstos. También es cierto que la utilización de determinados servicios nos permite conocer otros similares y/o complementarios. Visto así, el conocimiento es un elemento

importante para la participación y la actividad, y la actividad es un elemento que facilita el conocimiento. Respecto a nuestros mayores, los datos apuntan a que existen diferencias muy grandes respecto al conocimiento de muchas de las actividades que pueden hacer. Esto provoca que la variedad y riqueza de su tiempo de ocio sea menor de lo que potencialmente podría ser.

En conjunto, el conocimiento de servicios y programas para mayores se caracteriza por su heterogeneidad: junto a aquellos que se conocen mucho (p. ej., los clubes de pensionistas el 94,2%) existen otros que apenas se conocen (p. ej., los comedores, los balnearios y la ayuda a domicilio).

Aunque la familia y los amigos prestan a los mayores una determinada ayuda, la comunidad también dispone de mecanismos de ayuda formal. Lamentablemente, algunos de los servicios que se crean para ellos no son utilizados porque las personas desconocen su existencia. El primer paso, pues, para optimizar la provisión de ayuda a los mayores es conocer si disponen de información sobre las ayudas sociales. Esto es especialmente importante en el área de la salud. Por ejemplo, la ayuda a domicilio puede permitir a muchas personas permanecer de forma autónoma en su domicilio durante más tiempo y/o sin sobrecargar a la familia con algunos tipos de cuidados. Algo similar ocurre con los comedores para mayores, que pueden permitir una menor dependencia de personas cercanas a su entorno para la elaboración de comidas. Esto facilitaría que la familia y los amigos fuesen la fuente principal de apoyo emocional mientras que los agentes y agencias sociales actuarían como fuente de apoyo instrumental.

En cuanto al conocimiento de programas de atención a mayores, el panorama no es muy alentador. Menos del 20% conocen programas de asesoramiento e información, de ejercicio físico, de educación para la salud, los cursos formativos, las ayudas económicas a asociaciones, la animación socio-cultural o la universidad de la experiencia, etc.

Este desconocimiento, unido en ocasiones a la falta de motivación comentada anteriormente, podrían explicar en parte el hecho de que muy pocas personas mayores han iniciado una nueva actividad después de jubilarse y que las actividades que se realizan con mayor frecuencia estén asociadas al ocio y se realicen en solitario (p. ej., ver la televisión, oír la radio, pasear o hacer compras). En esta línea, destaca que porcentajes muy pequeños de mayores conocen la existencia de actividades de tipo educativo y cultural.

Es preciso abordar la intervención desde al menos tres frentes. Por una parte, es necesario asegurar que la información sobre la disponibilidad de estos programas y actividades llega a toda la población mayor. Ello requiere un estudio riguroso de cuáles son los medios y canales a través de los cuales se transmite. Por otra parte, es preciso que las personas se preparen para afrontar la nueva etapa de la vida que acompaña a la jubilación. A este respecto, los «Cursos de Preparación para la Jubilación» ayudan a las personas a dar sentido a la vejez, a estar preparados ante los cambios que pueden experimentar en diferentes áreas de su vida y a organizar mejor su tiempo libre (Vega y Bueno, 1996). Estos cursos incluyen formación sobre los cambios físicos, psíquicos y sociales que se producen con la edad, información

sobre cuestiones de tipo legal y económico de gran trascendencia en esta etapa de la vida (p. ej., obtención de ayudas sociales y económicas, testamento, etc.) y orientaciones sobre la ocupación productiva del tiempo libre.

Por último, las instituciones académicas, sociales, políticas, etc., deben incrementar la oferta de programas educativos para mayores. En este sentido, a raíz de la sensibilidad despertada en la última década hacia las necesidades educativas de los mayores, cada vez son más las universidades que disponen de programas universitarios para mayores. Las experiencias recogidas en este campo se intercambian en foros como el VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores⁵ realizado en el 2002. Estos encuentros tratan de consolidar la educación permanente a lo largo de toda la vida. Para lograr esto se hace necesario conocer las expectativas y las exigencias culturales y educativas de los mayores. Las 17 universidades españolas que tienen programas de este tipo articulan sus programas en torno a temáticas y áreas de interés muy diversas. En general, todos los programas educativos universitarios coinciden en su interés por convertir a los mayores en partícipes activos de los bienes culturales y educativos, en mejorar su empleo creativo del ocio y en fomentar su participación social convirtiéndoles en dinamizadores de su contexto socio-cultural.

Desde el punto de vista psicológico y social, las actividades educativas permiten dar sentido de «continuidad» a aquellos mayores vinculados a la cultura y la educación (p. ej., aquellos con estudios universitarios o profesiones cualificados), tener la posibilidad de iniciar una nueva actividad gratificante (p. ej., aquellos que no tuvieron la oportunidad de acceder a la universidad), incrementar los sentimientos de auto-eficacia, incrementar su autoestima, lograr una mejor integración social y obtener refuerzos derivados de las relaciones intergeneracionales (Buz, 2002).

Por otra parte, los saberes, los conocimientos culturales y académicos de las nuevas generaciones presentan nuevas características. Los educadores deben estar preparados para las nuevas demandas de una población mayor con un nivel educativo más alto que el de generaciones anteriores y que, además, vive inmersa en una sociedad tecnologizada. Prueba de esta situación es que progresivamente los mayores se van incorporando a actividades educativas directamente relacionadas con las nuevas tecnologías. Por ejemplo, cada vez existen más comunidades virtuales de mayores que utilizan Internet como instrumento de intercambio de experiencias. Este tipo de formación, pues, dejará progresivamente de estar dirigida exclusivamente a personas jóvenes.

Aunque más desarrolladas en Estados Unidos que en Europa, los datos sobre la tendencia en la motivación de los mayores por aprender nuevas tecnologías y el incremento en el registro de páginas web dedicadas a la vejez, apunta a que la Internet debe empezar a considerarse como una útil herramienta educativa. En este sentido, la organización de personas mayores, usuarios de ordenador, denominada SeniorNet⁶ tiene como objetivo principal proporcionar a los mayores conocimiento sobre el uso de las tecnologías para mejorar sus vidas, permitirles compartir sus experiencias y reducir su soledad. De modo similar, en España, diferentes organizaciones y asociaciones disponen, cada vez más, de recursos de este tipo. Este

cambio en la mentalidad de los mayores suele superar, en ocasiones, a los planteamientos y programas educativos tradicionales elaboradas hasta la fecha.

Sin embargo, junto a este tipo de experiencias, no hay que olvidar que aún existe un pequeño porcentaje de mayores que no ha cursado ningún tipo de estudios o que no saben leer y escribir. Es preciso continuar desarrollando programas educativos para este grupo de población si queremos ser agentes de una sociedad con igualdad de oportunidades.

Poder

Un limitación importante para la realización de determinadas actividades y la participación social puede ser el estado de salud. A pesar de ello, aún las personas con limitaciones físicas son capaces de encontrar estrategias compensatorias que les permiten seguir disfrutando de forma gratificante de su tiempo de ocio. En nuestro estudio se observa que aproximadamente la mitad de las personas con más de 60 años padecen alguna enfermedad. Entre las señaladas más frecuentemente, aunque con porcentajes muy bajos (5%-10%), aparece la artrosis y la diabetes. No parecen ser, por tanto, las enfermedades las responsables de su falta de participación social y de la no realización de determinadas actividades culturales y educativas. Además, casi la mitad considera que su estado de salud puede calificarse como muy bueno o bueno, y en torno al 80% consideran que ven y oyen bastante bien a pesar de tener que utilizar ayudas protésicas.

Este conjunto de resultados muestran claramente que los mayores mantienen recursos físicos que les permiten afrontar una gran diversidad de actividades. A pesar de tener, en general, una buena salud (y percibirlo así), realizan con frecuencia actividades de tipo pasivo e individual. Paradójicamente, señalan que lo más importante para ellos es la salud y no sentirse solos, y que lo que más temen es perder la memoria.

Existe evidencia científica que avala que la falta de ejercicio físico tiene efectos negativos para el mantenimiento y mejora de la salud. A nivel cognitivo, no ejercitar las capacidades cognitivas con actividades que las activen también tiene serios efectos negativos sobre el rendimiento intelectual y el temido Alzheimer. A la vista de esto y de los resultados obtenidos, se hace necesario insistir desde el punto de vista educativo en la promoción y difusión de los hábitos comportamentales saludables y en la eliminación de estereotipos sociales negativos sobre la enfermedad durante el envejecimiento. Por una parte, los mayores sanos deben disponer de programas de atención que permitan mantener al máximo el estado de salud que tienen. Para ello es importante proporcionarles información sobre los efectos positivos del ejercicio físico, la nutrición, el control del tabaco y el alcohol, etc. y medios para conseguir sus metas. Aquellos mayores que tengan limitaciones o problemas de tipo físico deben poder disfrutar de programas de tipo físico, cultural y educativo adaptados a su situación particular de salud con el objetivo de no acentuar la discriminación entre aquellos que pueden realizar actividades de todo tipo y aquellos que no pueden.

NOTAS

- 1 Esta Asamblea se celebra del 8-12 de abril de 2002 en Madrid. Más información en <http://www.madrid2002-envejecimiento.org>
- 2 El Congreso Internacional Valencia Forum se celebra en Valencia del 1 al 4 de abril de 2002. Más información en <http://www.valenciaforum.com>
- 3 El Foro Mundial ONG sobre Envejecimiento se celebra en Madrid del 5 al 9 de abril de 2002. Más información en <http://www.forumaging/espanol/informacion/objetivos.htm>
- 4 El I Congreso Estatal de Personas Mayores «Las personas Mayores ante el Siglo XXI: Hacia una mayor Calidad de Vida» se celebró en Madrid del 3 al 5 febrero de 1.998.
El II Congreso Estatal de Personas Mayores «Una Sociedad para Todas las Edades» se celebró en Madrid del 23 al 25 de junio de 2001
- 5 Más información en <http://www.sri.ua.es/congresos/viencuentro/objetivos.htm>
- 6 Más información en <http://www.seniornet.org/php/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLISON, M. T. y GEIGER, C. W. (1993). Nature of leisure activities among the Chinese-American elderly. *Leisure Sciences*, 15(4), 309-319.
- BUZ, J. (2002). Relaciones intergeneracionales: diseño y evaluación de programas intergeneracionales. En P. Soenga, A. Maceira y A. Pena (Eds.), *Los medios de comunicación en la escuela* (pp. 88-105). Santiago de Compostela: Instituto Gallego de Cooperación Iberoamericana.
- CIS (1993). *Apoyo informal a las personas mayores*. Estudio 2072, diciembre.
- CIS-IMSERO (1998). *La soledad de las personas mayores*. Estudio 2.279, febrero.
- CONNIDIS, I. A. y MCMULLIN, J. A. (1992). Getting out of the house: The effect of childlessness on social participation and companionship in later life. *Canadian Journal on Aging*, 11(4), 370-386.
- DIPIETRO, L. (2001). Physical activity in aging: Changes in patterns and their relationship to health and function. *Journals of Gerontology: Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 56a(11,SpecIssue), 13-22.
- DISABILITY AND SOCIAL PARTICIPATION IN EUROPE. (2001). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- GRIFFIN, J. y MCKENNA, K. (1998). Influences on leisure and life satisfaction of elderly people. *Physical and Occupational Therapy in Geriatrics*, 15(4), 1-16.
- HOLMES, J. S. y DORFMAN, L. T. (2000). The effects of specific health conditions on activities in retirement. *Activities, Adaptation and Aging*, 25(1), 47-65.
- IMSERO (1995). *Voluntariado y personas mayores: una experiencia de Investigación-Acción Participativa (IAP)*. Madrid.
- IMSERO (2000). *Las personas mayores en España: Informe 2000*. Madrid.
- INE (1997). *Estudio piloto sobre empleo del tiempo en España*. Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE CONSUMO (2000). *La Tercera Edad y el Consumo*. Madrid.
- KAPLAN, G. A. y STRAWBRIDGE, W. J. (1994). Behavioral and social factors in healthy aging. En R. P. Abeles y H. C. Gift (Eds.), *Aging and quality of life. Springer series on life styles and issues in aging* (pp. 57-78). New York, NY, US: Springer Publishing Co, Inc.

- LEFRANCOIS, R., LECLERC, G. y POULIN, N. (1998). Predictors of activity involvement among older adults. *Activities, Adaptation and Aging*, 22(4), 15-29.
- LENNARTSSON, C. y SILVERSTEIN, M. (2001). Does engagement with life enhance survival of elderly people in Sweden? The role of social and leisure activities. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 56b(6), S335-342.
- LENNARTSSON, C. y SILVERSTEIN, M. (2001). Does engagement with life enhance survival of elderly people in Sweden? The role of social and leisure activities. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 56b(6), S335-342.
- LI, L. W.; SELTZER, M. M. y GREENBERG, J. S. (1997). Social support and depressive symptoms: Differential patterns in wife and daughter caregivers. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 52b(4), S200-S211.
- LOSIER, G. F., BOURQUE, P. E. y VALLERAND, R. J. (1993). A motivational model of leisure participation in the elderly. *Journal of Psychology*, 127(2), 153-170.
- MCDONALD, J. (1996). Community participation in an Australian retirement village. *Australian Journal on Ageing*, 15(4), 167-171.
- MCGUINN, K. K. y MOSHER ASHLEY, P. M. (2000). Participation in recreational activities and its effect on perception of life satisfaction in residential settings. *Activities, Adaptation and Aging*, 25(1), 77-86.
- MENEC, V. H. y CHIPPERFIELD, J. G. (1997). Remaining active in later life: The role of locus of control in senior's leisure activity participation, health, and life satisfaction. *Journal of Aging and Health*, 9(1), 105-125.
- MISHRA, S. (1992). Leisure activities and life satisfaction in old age: A case study of retired government employees living in urban areas. *Activities, Adaptation and Aging*, 16(4), 7-26.
- MITCHELL, J. M. y KEMP, B. J. (2000). Quality of life in assisted living homes: A multidimensional analysis. *Journal of Gerontology*, 55b(2), P117-P127.
- MOEN, P.; FIELDS, V.; QUICK, H. E. y HOFMEISTER, H. (2000). A life-course approach to retirement and social integration. En K. Pillemer y P. Moen (Eds.), *Social integration in the second half of life* (pp. 75-107). Baltimore, MD, US: The Johns Hopkins University Press; Baltimore, MD, US: The Johns Hopkins University Press.
- MOOKHERJEE, H. N. (1998). Perception of happiness among elderly persons in metropolitan USA. *Perceptual and Motor Skills*, 87(3, Pt 1), 787-793.
- MOTT, S. y RIGGS, A. (1992). Older people: The effect of health on their social interactions. *Australian Journal on Ageing*, 11(4), 19-26.
- NOREAU, L. y FOUGEYROLLAS, P. (2000). Long-term consequences of spinal cord injury on social participation: The occurrence of handicap situations. *Disability and Rehabilitation: An International Multidisciplinary Journal*, 22(4), 170-180.
- OXMAN, T. E., FREEMAN, D. H. y MANHEIMER, E. D. (1995). Lack of social participation or religious strength and comfort as risk factors for death after cardiac surgery in the elderly. *Psychosomatic Medicine*, 57(1), 5-15.
- REITZES, D. C., MUTRAN, E. J. y VERRILL, L. A. (1995). Activities and self-esteem: Continuing the development of activity theory. *Research on Aging*, 17(3), 260-277.
- RENNEMARK, M. y HAGBERG, B. (1999). Gender specific associations between social network and health behavior in old age. *Aging and Mental Health*, 3(4), 320-327.
- SABIN, E. P. (1993). Social relationships and mortality among the elderly. *Journal of Applied Gerontology*, 12(1), 44-60.

- SUGISAWA, H.; LIANG, J. y LIU, X. (1994). Social networks, social support, and mortality among older people in Japan. *Journals of Gerontology*, 49(1), S3-S13.
- UNGER, J. B.; JOHNSON, C. A. y MARKS, G. (1997). Functional decline in the elderly: Evidence for direct and stress-buffering protective effects of social interactions and physical activity. *Annals of Behavioral Medicine*, 19(2), 152-160.
- VEGA, J. L. (1990): *Demanda sociocultural del medio rural salmantino*. Salamanca: Varona.
- VEGA, J. L. y BUENO, B. (1996). *Pensando en el futuro. Curso de preparación para la jubilación*. Madrid: Síntesis.
- VEGA, J. L.; BUENO, B. y BUZ, J. (2001). Sociología del envejecimiento. En J. F. Macías (Ed.), *Geriatría desde el principio* (pp. 39-55). Barcelona: Glosa.
- WEST, G. E.; DELISLE, M. A.; SIMARD, C., y DROUIN, D. (1996). Leisure activities and service knowledge and use among the rural elderly. *Journal of Aging and Health*, 8(2), 254-279.
- WETHINGTON, E.; MOEN, P.; GLASGOW, N. y PILLEMER, K. (2000). Multiple roles, social integration, and health. En K. Pillemer y P. Moen (Eds.), *Social integration in the second half of life* (pp. 48-71). Baltimore, MD, US: The Johns Hopkins University Press; Baltimore, MD, US: The Johns Hopkins University Press.
- YOUNG, F. W. y GLASGOW, N. (1998). Voluntary social participation and health. *Research on Aging*, 20(3), 339-362.

**DAR Y RECIBIR:
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PRÁCTICAS DE
INTERCAMBIO ENTRE GENERACIONES,
PREFERENCIAS Y VALORES EN LAS FAMILIAS ESPAÑOLAS**

MARÍA TERESA BAZO

RESUMEN

El progresivo envejecimiento de la población y el número cada vez mayor de personas que llegan a una edad avanzada, lleva a la consideración del fenómeno como un problema social. Se tiende a ver a las personas mayores únicamente como receptoras de los bienes y servicios prestados por la generación laboralmente activa. En el ámbito familiar se produce un flujo de intercambios que va en las dos direcciones. La generación de hijos/as adultos al tiempo que provee a sus padres/madres de apoyo material y afectivo, recibe también de ellos/as ayuda y afecto. Son datos pertenecientes al proyecto europeo OASIS¹ que se presentan el artículo. Se extraen diversas conclusiones sobre el desarrollo de políticas públicas, y la extensión de los servicios sociales que conducirán a mejorar la calidad de vida de las personas mayores y sus familiares.

ABSTRACT

The ageing population is increasingly perceived as a social problem. Older people are considered to be only receivers of goods and services provided by the active generation. A series of family exchanges are taking place between generations. Adult children provide for their parents and receive from them some types of material help and emotional support. These exchanges are presented in the article. Some conclusions can be drawn about public policies and the extension of social services which will lead the elderly and their relatives to a better quality of life.

PALABRAS CLAVE

Relaciones familiares intergeneracionales, Intercambios familiares, Servicios Sociales.

KEY WORDS

Intergenerational Family Relationships, Family Exchanges, Social Services.

INTRODUCCIÓN

En el artículo se presentan algunos resultados para España del proyecto OASIS¹ que son las siglas del título en inglés «*Olde Age and Autonomy: The Role of Services System and the*

Intergenerational Family Solidarity). En el artículo se comparan también los resultados de España con los hallados en los otros países analizados, especialmente con los de Noruega dado que ambos países aparecen en la investigación no sólo distintos sino opuestos, y lo son estructuralmente, debido a las notables diferencias en el desarrollo del Estado de Bienestar. Las diferentes trayectorias históricas de cada país dejan un poso cultural que se manifiesta en las respuestas de la muestra. Así, en cuanto a los resultados hallados sobre preferencias, valores, comportamientos familiares, España es «familista» y Noruega en el extremo opuesto «welfarista», mostrando Israel tendencias parecidas a Noruega (probablemente por el rol representado por el estado israelí en la integración de los ciudadanos de ese estado provenientes de diversos países) y apareciendo Alemania e Inglaterra en posiciones intermedias.

En el artículo se analizan varios aspectos, como son los intercambios instrumentales y afectivos realizados entre las dos generaciones de adultos de la familia. Se han tomado por un lado los datos correspondientes a las personas de la muestra que dicen tener al menos un padre vivo, son los denominados «hijos/as» y aquellas que dicen tener al menos un hijo o hija vivo, que son llamados «padres/madres». También se analizan las preferencias expresadas por la muestra sobre cuidado y asistencia a las personas mayores provistos por la familia, el Estado, o ambos, así como los valores, cuando se ha preguntado por la titularidad de la responsabilidad de atención de las personas ancianas en sus necesidades económicas, de ayuda en las tareas domésticas, y de asistencia para el cuidado personal, es decir, a las personas con necesidad de ayuda para alimentarse, asearse y vestirse.

Nos encontramos en sociedades envejecidas que lo serán cada vez más (Bazo 1999a, 1999b). Junto con los cambios demográficos se ha producido una crisis de los paradigmas que contribuyeron al desarrollo de los Estados de Bienestar, al tiempo de cambios en los modelos familiares, y el estatus de las mujeres, todo lo cual ha conducido a percibir el envejecimiento de la población como un problema en lugar de un logro social. La salud y el bienestar de las futuras generaciones de personas ancianas depende del desarrollo de los modelos de morbilidad, y todavía nadie sabe a este respecto qué va a ocurrir. Sin embargo, el crecimiento del volumen de personas ancianas dependientes, aunque no varíen las tasas de dependencia actuales, será un hecho en el próximo futuro. Se considera (Myles 1991) que en el próximo futuro la crisis que realmente afectará a los Estados de Bienestar será una crisis en la provisión de los cuidados. De momento, la mayor parte del volumen de los cuidados de salud se proporciona en la familia, y todavía los estados en general se implican mínimamente en el cuidado (Walker 1991, Bazo 2001b, IMSERSO 1995). La familia, y sobre todo en España sigue siendo la principal agencia de bienestar, al tiempo que es el medio donde se desarrollan los intercambios y la solidaridad intergeneracional (Bazo 1994). En familia se cuida de los antepasados dependientes, y el cuidado familiar es el indicador más relevante de intercambio y solidaridad familiar. Son muchas las investigaciones realizadas en diversos países sobre el cuidado familiar. Cuidar es una experiencia humana y universal que tiene una dimensión social importante (Ancizu y Bazo 2001: 47).

Pero también se procura el bienestar de los demás miembros. Los padres incluso jubilados, siguen apoyando material y económicamente a sus hijos cuando todavía no pueden vivir

de forma independiente. Los valores tradicionales sobre las obligaciones familiares se encuentran muy extendidos (Centro de Investigaciones Sociológicas 1995: 26; Bazo 1998; Pérez Díaz, Chulià y Valiente 2000: 159). En el seno familiar —aunque no todas las sombras de malestar se disipan debido a la existencia entre otras cuestiones de los malos tratos infligidos también a las personas ancianas (Bazo 2001c)—se produce un intercambio de bienes y servicios, además del apoyo afectivo, en cuyo juego intervienen las personas mayores no sólo como receptoras, sino también como donadoras, además de que se consideran miembros activos de la comunidad (Bazo 1996, 2001a; La Caixa 1994; Pérez Díaz, Chulià y Valiente 2000: 158, 9; Barenys 1996).

RESULTADOS

Las aportaciones en los últimos doce meses que según los padres/madres han realizado a sus hijos/as aparecen en la *tabla 1*. El apoyo que más se declara haber ofrecido es el emocional pues más de la mitad (54%) de quienes son padres/madres se manifiesta en ese sentido. Una cuarta parte (24%) declara haber proporcionado ayuda económica a sus hijos/as y una quinta parte (20%) les ha proporcionado ayuda en las tareas de la casa. Las proporciones de quienes han realizado otras aportaciones son menores. Llama la atención la proporción baja (16%) de quienes declaran que ayudaron en el cuidado de los niños, cuando en España se encuentra extendida la idea de lo mucho que ayudan los abuelos en dicha tarea. En Noruega sin embargo, esa proporción asciende hasta el 30%. También es interesante señalar que en Noruega el 35%, una proporción mayor que en España, dice ayudar económicamente a sus hijos. Puede recordarse que Noruega es el país en el que el Estado cubre prácticamente todas las necesidades de los ciudadanos desde la cuna a la tumba, dentro del espíritu clásico de los Estados del bienestar.

Tipo de apoyo o ayuda provisto	Frecuencias	Porcentajes
Ayuda en las reparaciones de la casa o en las tareas de jardinería	54	8%
Ayuda en el transporte o compras	106	15
Ayuda en las tareas domésticas	137	20
Ayuda en el cuidado personal	8	1
Ayuda en el cuidado de los niños/as	112	16
Asistencia económica	168	24
Apoyo emocional	381	54
Número total de personas con hijos/as adultos	701	100 %

Tabla 1.- Aportaciones de los padres/madres a los hijos/as en España

En la *tabla 2* se observa que la frecuencia en que se realizan todas las aportaciones es mayoritariamente regular. Así, entre quienes ayudan económicamente a sus hijos/as casi las tres cuartas partes (72%) lo hace regularmente, como el 82% de quienes ayudan en las tareas domésticas o el 59% que ayuda en el cuidado de los niños. En el caso de Noruega, país que se encuentra en el extremo opuesto a España en cuanto al Estado del Bienestar, la familia ayuda económicamente de forma regular en el 22% de los casos, y en el cuidado de los niños en el

32%. Es decir, que en Noruega se ayuda más a los hijos que en España en lo referente al cuidado de los niños y de forma parecida en el apoyo económico, pero esa ayuda se realiza más de forma ocasional, y en España más de forma regular.

Tipo de apoyo o ayuda provisto	Regular		Ocasional		Total
Ayuda en las reparaciones de la casa o en las tareas de jardinería	27	52%	25	48	52
Ayuda en el transporte o compras	75	72	29	28	104
Ayuda en las tareas domésticas	111	82	24	18	135
Ayuda en el cuidado personal	4	67	2	33	6
Ayuda en el cuidado de los niños/as	61	59	43	41	104
Asistencia económica	116	72	46	28	162
Apoyo emocional	259	70	110	30	369

Tabla 2.- Tipo de frecuencia con que se realiza la aportación

Los datos sobre la ayuda recibida de los padres/madres según declaran los hijos/as aparece en la *tabla 3*. Se observan algunas discrepancias con lo manifestado por los padres, aunque la tendencia es parecida. Debe tenerse en cuenta que no son los hijos reales de quienes hablaron como padres, sino todas aquellas personas de la muestra que tienen al menos vivo a uno de sus padres. En este caso la proporción de quienes en los últimos doce meses dicen haber recibido de los padres ayuda en el cuidado de los niños es todavía menor (11%) que la declarada por los padres (16%). Sin embargo en el caso de Noruega coincide ese dato con lo declarado por los padres/madres, que también es del 30%. Del mismo modo la proporción de quienes dicen haber recibido ayuda económica de sus padres es el 16% (ocho puntos porcentuales menos que en la declaración de los padres). También en este caso la proporción de los hijos en la muestra noruega coincide con la de los padres (35%) siendo siempre más alta que en España.

Tabla 3.- Ayuda que los hijos/as han recibido de los padres/madres

Tipo de apoyo o ayuda recibido	Frecuencias	Porcentajes
Ayuda en las reparaciones de la casa o en las tareas de jardinería	37	8%
Ayuda en el transporte o compras	66	14%
Ayuda en las tareas domésticas	78	16%
Ayuda en el cuidado personal	3	1%
Ayuda en el cuidado de los niños/as	50	11%
Asistencia económica	77	16%
Apoyo emocional	237	48%
Número total de personas con hijos/as adultos	476	100%

En cuanto a la frecuencia de la ayuda (*tabla 4*) sigue siendo de tipo regular de forma mayoritaria en cuanto a la ayuda en las tareas domésticas (71%) y en el transporte y compra (60%) aparte del apoyo emocional (68%). En los otros tipos de ayuda la frecuencia de la aportación se reparte prácticamente a partes iguales entre la ayuda regular y la ocasional.

Tipo de apoyo o ayuda provisto	Regular		Ocasional		Total
Ayuda en las reparaciones de la casa o en las tareas de jardinería	18	50%	18	50	36
Ayuda en el transporte o compras	38	60	25	40	63
Ayuda en las tareas domésticas	51	71	21	29	72
Ayuda en el cuidado personal	2	100	-	-	2
Ayuda en el cuidado de los niños/as	24	49	25	51	49
Asistencia económica	37	51	35	49	72
Apoyo emocional	156	68	74	32	230

Tabla 4.- Tipo de frecuencia con que se ha recibido la ayuda

En la *tabla 5* aparecen las aportaciones que los hijos/as dicen ofrecer a sus padres/madres. Las dos terceras partes (58%) declaran haberles proporcionado apoyo emocional, la tercera parte (33%) manifiesta que les ayuda en el transporte y compra, y una cuarta parte (26%) en las tareas de la casa. Si los padres manifiestan ayudar económicamente a sus hijos en un 24% los hijos declaran ayudar a sus padres en ese aspecto en una proporción que es la mitad de aquella (12%). La frecuencia de la ayuda en las tareas de la casa (*tabla 6*) es algo más regular que ocasional (55% y 45% respectivamente) en el cuidado personal (69% y 31%) así como en el apoyo económico (59% y 41%) además del apoyo emocional (66% y 34%). De forma general puede decirse que las aportaciones de los hijos e hijas a sus padres se realiza también más de forma regular que ocasional.

Tipo de apoyo o ayuda recibido	Frecuencias	Porcentajes
Ayuda en las reparaciones de la casa o en las tareas de jardinería	112	24%
Ayuda en el transporte o compras	159	33
Ayuda en las tareas domésticas	123	26
Ayuda en el cuidado personal	35	7
Asistencia económica	58	12
Apoyo emocional	277	58
Número total de personas con hijos/as adultos	476	100%

Tabla 5.- Aportaciones de los hijos/as a los padres/madres

Tipo de apoyo o ayuda provisto	Regular		Ocasional		Total
Ayuda en las reparaciones de la casa o en las tareas de jardinería	36	34%	70	66%	106
Ayuda en el transporte o compras	72	48	78	52	150
Ayuda en las tareas domésticas	64	55	53	45	117
Ayuda en el cuidado personal	22	69	10	31	32
Asistencia económica	32	59	22	41	54
Apoyo emocional	177	66	91	34	268

Tabla 6.- Tipo de frecuencia con que se ha realizado la aportación

La ayuda que los padres/madres declaran recibir de sus hijos/as se muestra en la *tabla 7*. El apoyo emocional es siempre el más ofrecido y recibido por ambas generaciones. Una tercera parte manifiesta recibir ayuda en el transporte y compra (33%) siendo menores las demás proporciones. La ayuda económica declarada (11%) es cinco puntos porcentuales menos que la que los hijos/as manifiestan recibir de sus padres (16%). El tipo de frecuencia con que reciben esas aportaciones de sus hijos/as es siempre de tipo regular (*tabla 8*) destacando la ayuda en el cuidado personal (90%) en la asistencia económica (69%) y en las tareas domésticas (73%). El apoyo emocional tiene siempre un carácter regular. Se observa el carácter altamente regular con que los padres/madres dicen recibir las ayudas de sus hijos/as. Sólo en los aspectos de la ayuda doméstica y cuidado personal puede valorarse el esfuerzo realizado por las familias en España en la atención de los padres mayores necesitados de ayuda.

Tipo de apoyo o ayuda recibido	Frecuencias	Porcentajes	
Ayuda en las reparaciones de la casa o en las tareas de jardinería	159	23%	
Ayuda en el transporte o compras	234	33	
Ayuda en las tareas domésticas	229	32	
Ayuda en el cuidado personal	51	7	
Asistencia económica	75	11	
Apoyo emocional	60	422	60
Número total de personas con hijos/as adultos	701	100%	

Tabla 7.- Ayuda que los padres/madres han recibido de los hijos/as

Tipo de apoyo o ayuda provisto	Regular		Ocasional		Total
Ayuda en las reparaciones de la casa o en las tareas de jardinería	86	55%	69	45	155
Ayuda en el transporte o compras	153	67	74	33	227
Ayuda en las tareas domésticas	165	73	61	27	226
Ayuda en el cuidado personal	45	90	5	10	50
Asistencia económica	48	69	22	31	70
Apoyo emocional	305	74	108	26	413

Tabla 8.- Tipo de frecuencia con que se ha recibido la ayuda

Se analizan también las respuestas dadas a las preferencias y valores en cuanto a por quien desean ser cuidados en caso de necesidad si por los servicios públicos o por la familia. Así como en Noruega se prefiere claramente los servicios (77%) en detrimento de la familia (18%) en España los datos se trastocan, pues la familia es preferida entre casi siete personas de cada diez consultadas (68%) y los servicios en una proporción de sólo tres a diez (31%). En cuanto a qué miembro de la familia es más habitualmente el elegido para realizar las actividades del cuidado, se encuentra una tendencia común en todos los países estudiados en la investigación. Son tres los familiares preferidos: cónyuge o compañero/a, hija, e hijo. Los porcentajes para el resto de los familiares son en general insignificantes. En el caso de España las hijas son preferidas en el 60% de los casos, las parejas en una proporción algo menor, el 52% y los hijos en el 50%. En Noruega y también en Israel el cónyuge o compañero/a es preferido algo más que a los otros miembros.

Respecto a los valores que han manifestado detentar las personas analizadas con relación al Estado o la Familia como responsable del cuidado y apoyo económico a las personas mayores (*tabla 9*) se advierte que para la asistencia económica en una tercera parte (33%) se prefiere al Estado como principal sustentador, pero la familia y el Estado conjuntamente la proporción es incluso de dos puntos porcentuales más. Las proporciones correspondientes al Estado o a la familia de forma exclusiva son menores. Es decir, que para el apoyo económico se prefiere el Estado en exclusiva y la familia conjuntamente con el Estado. Para la responsabilidad en la ayuda en las tareas de la casa, la opción por la familia es algo mayor que para la asistencia económica (24%). La valoración de la familia sobre el Estado es algo mayor también para la responsabilidad del cuidado personal, aunque una tercera parte (34%) atribuye esa responsabilidad a ambas instituciones. La diferencia con Noruega es notable pues se observa como la mitad o algo más en cada una de las tres responsabilidades hace titular al Estado de forma preferencial de las mismas. Pero abundando en ello, una parte de las personas entrevistadas responsabiliza en exclusiva al Estado sobre la provisión de esas necesidades: casi la quinta parte para la ayuda en las tareas domésticas (18%) y alrededor de la cuarta parte para el cuidado personal (25%) y para la asistencia económica (27%). Las proporciones en cuanto a la responsabilidad conjunta del Estado y la familia no llegan en ningún caso a la quinta parte, y las atribuidas a la familia son notablemente bajas. Puede concluirse a este respecto que se observa en los países estudiados una tendencia similar en los valores expresados a la encontrada en cuanto a las preferencias, y es que una vez más en Noruega los servicios provistos por el Estado son más altamente valorados que en España, donde la familia es por el contrario la institución más valorada.

Institución responsable	España			Noruega		
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)
La familia totalmente	2	5	7	–	1	1
La familia principalmente	13	24	27	5	7	5
Tanto el Estado como la familia	35	35	34	17	22	16
El Estado principalmente	33	23	20	50	50	52
El estado totalmente	17	13	11	27	18	25
Otras respuestas	--	--	--	2	1	1
Número total de respuestas	1168	1.170	1.168	1.199	1.199	1.199

Tabla 9.- Valoraciones expresadas sobre la atribución de responsabilidad en la ayuda económica, en la realización de las tareas domésticas, y en la ayuda para el cuidado personal.

- 1- Responsabilidad en la ayuda económica;
- 2- Responsabilidad en la ayuda de las tareas domésticas;
- 3- Responsabilidad en la ayuda para el cuidado personal

Pero algo está cambiando en la realidad social española cuando las personas analizadas cambian sus valoraciones acerca de quien tendrá la responsabilidad del cuidado de las personas ancianas en el futuro. La tendencia que se observa es hacia una «welfarización» de los valores sociales que parece dejarán de ser tan familistas. La proporción en España de quienes consideran que la fuente de ayuda en el futuro provendrá de la familia es la más alta de todos los países analizados (38%) siendo Noruega con el 6% el país con una proporción más baja. Sin embargo, la proporción en España de quienes han respondido que serán los Servicios Públicos alcanza ya el 58%. En todos los países son insignificantes las proporciones de quienes han respondido que la fuente de apoyo serán las organizaciones voluntarias o el sector privado.

CONCLUSIONES

En primer lugar, queda de manifiesto que España muestra su tendencia familista, en contraposición a Noruega que aparece claramente welfarista. Asimismo, en España la ayuda prestada es más bien de carácter regular aunque la proporción de quienes ayudan a sus hijos o padres en ciertas tareas sea incluso menor que en Noruega. En cuanto al cuidado de los niños por parte de sus abuelos, puede concluirse que el hecho de que las mujeres participen en el mercado de trabajo en España en una proporción menor que en Noruega, les permite cuidar de sus hijos pequeños. En el caso de quienes trabajan, una parte soluciona el problema del cuidado infantil de forma privada pagando a una persona, o llevando al niño/a a una guardería, y sólo en una proporción relativamente pequeña de casos, los abuelos/as ayudan, pero eso sí, de forma habitual, todos los días, como único medio de que sus hijos/as puedan trabajar fuera de casa. Algo parecido puede ocurrir cuando la ayuda prestada entre padres e hijos se refiere a las tareas domésticas.

Es interesante discutir y concluir sobre los resultados relativos a la ayuda económica entre las dos generaciones. En todos los países la generación de padres/madres declara en mayor medida que la de hijos/as que proporcionan esa ayuda, al tiempo que las respuestas de los hijos/as

sobre lo que reciben de sus padres guarda en este aspecto una similitud notable. Por otro lado, la proporción de padres/madres que dicen recibir ayuda económica de sus hijos es considerablemente menor que la de los hijos en la misma situación de receptores, coincidiendo también las respuestas en este sentido de la generación de hijos/as. En Noruega es donde más se aprecia esa coincidencia. Sin duda, la existencia de pensiones de jubilación, aunque con diferencias en España con respecto a Noruega y los otros países, hace posible esa situación en nuestros países. Pero lo reseñable es que en países con niveles de desarrollo económico alto, las personas mayores ofrecen un apoyo económico a sus hijos/as en mayor medida que el que aquellas reciben de estos. No obstante, entre quienes son ayudados económicamente por sus hijos/as esa aportación es casi siempre regular, lo que se explica por las bajas pensiones de algunas personas ancianas en España, sobre todo mujeres muy mayores.

En cuanto a las preferencias por el apoyo económico a cuenta del estado y la familia, expresadas en España, y aunque en menor proporción también en los otros países, a excepción de Noruega siempre más welfarista, se observa que estando tan extendida la idea, social y políticamente legitimada de las pensiones, todavía se entiende que es obligación de la familia contribuir a ello, a diferencia de Noruega. Curiosamente en los otros países también existen a este respecto valores más similares a los de España que a los de Noruega, siendo Alemania incluso más partidaria del apoyo de la familia en la asistencia económica que España. Quizá pueda estar influyendo en este aspecto el debate existente en todas las sociedades desarrolladas sobre el sistema público de pensiones.

Se observa en la investigación una vez más una valoración alta de los valores familistas en España, aunque se apunta un cambio para las siguientes generaciones. En la fase cualitativa de la investigación se observa también una tendencia al cambio de valores en ese aspecto, aunque también había sido observado anteriormente (Bazo 1998). Sin duda existen razones culturales, una tradición de cuidados y atención asumida por las diversas generaciones que todavía permanece en buena medida. Todo esto puede significar para el futuro un conflicto interno en las personas que han podido interiorizar los modelos de cuidado tradicionales como los adecuados, y que no puedan apoyar en un momento dado a sus padres cuando tengan necesidad de ello. También puede esperarse diversos cambios, en las expectativas sociales, en la concepción de las responsabilidades atribuidas a la familia y al Estado, y como consecuencia en las políticas públicas. De cara a estas últimas, potenciar y ampliar los servicios sociales existentes contribuirá a mantener mejores relaciones intra-familiares y por tanto a mejorar la calidad de vida de las personas ancianas y de sus familiares cuidadores.

NOTAS

- 1 El objetivo principal del proyecto es estudiar el impacto que diferentes variables personales, familiares y sociales tienen en la autonomía y retraso de la dependencia de las personas mayores en distintos países, promoviendo de esta forma calidad de vida. Los países participantes son Alemania, Noruega, España, Gran Bretaña e Israel. La investigación se centra en tres dimensiones fundamentales que influyen, no sólo en el disfrute de un envejecimiento saludable, sino también en el afrontamiento de los

familiares cuidadores. Estas tres dimensiones son: (1) la combinación del cuidado informal (familia) y formal (servicios socio-sanitarios) en los distintos estados de bienestar; (2) las normas e intercambios intergeneracionales; y (3) el afrontamiento de la familia cuando comienza la dependencia. La investigación de una duración de tres años es financiada por la Comisión Europea dentro del V Programa Marco. El total de la muestra analizada en el estudio cuantitativo es de unas 6.000 personas, correspondiendo unas 1.200 a cada país. En la segunda fase de la investigación se realiza un estudio cualitativo, que en el momento en que se escribe este artículo se encuentra en fase de realización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANCIZU, ICIAR Y MARÍA TERESA BAZO (2001) The caregiving dimension. En Daatland, S. O. y K. Herlofson (eds.) *Ageing, Intergenerational Relations, Care Systems and Quality of Life: An Introduction to the OASIS Project*. Oslo: Norwegian Social Research: 41-51.
- BARENYS, MARÍA PÍA (1996) «Los ancianos como actores sociales», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 73: 225-238.
- BAZO, MARÍA TERESA (2001a) *La institución de la jubilación: De la sociedad industrial a la postmodernidad*. Colección Edad y Sociedad. Valencia: Nau Llibres.
- BAZO, MARÍA TERESA (2001b) Family and community care in Spain (2001) *Indian Journal of Gerontology*, vol. 15, nos. 1 y 2 (Número monográfico): 100-108.
- BAZO, MARÍA TERESA (2001c) Negligencia y maltrato a las personas ancianas en España, *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, nº 36 (1) pp.: 8-14.
- BAZO, MARÍA TERESA (1999a) *Los mayores en Europa: El Euro, un apoyo para el futuro* (1999). Madrid: Política Exterior.
- BAZO, MARÍA TERESA (ed.) (1999b) *Envejecimiento y Sociedad: Una perspectiva internacional*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- BAZO, MARÍA TERESA (1994) La familia como centro privilegiado de intercambio entre generaciones en *Premios Bancaixa 1993*. Valencia: Bancaixa, pp. 269-373.
- BAZO, MARÍA TERESA (1998) Vejez dependiente, políticas y calidad de vida, *Papers. Revista de Sociología*, 56: 143-161.
- BAZO, MARÍA TERESA (1996) Aportaciones de las personas mayores a la sociedad: Análisis sociológico, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 73: 209-222.
- FUNDACIÓN «LA CAIXA» (1994) *Mayores y adolescentes: Estudio de una relación*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- INSERSO (1995) *Cuidados en la vejez: El apoyo informal*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MYLES, JOHN (1991) Editorial: Women, the welfare state and care-giving, *Canadian Journal on Aging / La Revue canadienne du vieillissement*, vol. 10, nº. 2: 82-85.
- PÉREZ-DÍAZ, VÍCTOR; CHULIÀ, ELISA & VALIENTE, VICENTE (2000) *La familia española en el año 2000*. Madrid: Fundación Argentaria.

WALKER, ALAN (1991) The relationship between the family and the state in the care of older people, *Canadian Journal on Aging / La Revue canadienne du vieillissement*, 1991, vol. 10 no. 2: 94-112.

APRENDER CON LAS PERSONAS MAYORES

M^a DEL CARMEN GÁRATE
JORDI GONZÁLEZ

RESUMEN

Desde hace 11 años, este proyecto promueve la participación y la integración social de los mayores a través de la relación que pueden establecer con alumnos de cinco escuelas. Van al colegio durante el curso para enseñar lo que saben y transmitir su legado histórico y cultural. También los niños comparten actividades en un centro de jubilados. Esta relación permite a los niños conocer a los mayores, aprender y compartir experiencias. Las personas mayores pueden continuar siendo protagonistas de su historia vivida y de su presente y pueden aportar a la sociedad su sabiduría y su experiencia como punto de reflexión para los jóvenes.

ABSTRACT

Since 1991, this project has promoted the participation and the social integration of the elderly through the relationships they can establish with the students of five different schools. During the school year the older people go to these schools to teach what they know and to transmit their historic and cultural legacy. The children also share different activities with the elderly at the retirement center. This relationship offers each child the opportunity to meet older people, to share experiences and to be close to their most recent history. The elderly can continue being the protagonists of their own history, and their present and they can also contribute to society with their knowledge and experience as a point of reflection for the young people.

PALABRAS CLAVE

Gerontología, Participación comunitaria, Educación

KEY-WORDS

Gerontology, Participation in the community, Education

INTRODUCCIÓN

El aumento de la esperanza de vida y las mejores condiciones sociosanitarias y económicas, están produciendo un mayor número absoluto de personas mayores de 60 años, que junto con el descenso de la natalidad, hace que el porcentaje de población de este grupo de edad sea

cada vez más importante. Este hecho parece llevar implícito otros problemas sociales que necesitan nuevos y muy diversos recursos.

Desde las diferentes administraciones, organizaciones y entidades, se están haciendo propuestas y poniendo en marcha diferentes programas que tienen por objetivo mejorar la calidad de vida de los mayores. Parece urgente todo lo que tiene relación con su atención (centros de día, residencias, ayuda a domicilio, etc.) pero creemos que no es menos importante la promoción de estos mismos mayores. Entendemos por promoción el compromiso personal que cada individuo se hace a si mismo y con los demás para participar en su propio futuro y en el de los demás colectivos y ,para ello, debe estar integrado en la sociedad en que vive.

Hace 11 años, desde el Programa de Promoción de Personas Mayores de los Servicios Personales del Distrito de Sants-Montjuïc (Ajuntament de Barcelona), nos planteamos la necesidad de abrir nuevos caminos que facilitasen la participación y la integración social de los mayores como ciudadanos con derechos y con deberes. Para que esta integración se produjese, creímos importante que reconocieran su automarginación como colectivo y que estuviesen dispuestos a salir de ella, y también que el resto de colectivos sociales los reconociese como parte importante de una sociedad justa y equilibrada. Se debía tener en cuenta que la jubilación produce cambios importantes de rol y de estatus social que favorece muchas veces, una disminución de la autoestima y falta de proyectos de futuro, era necesario por tanto, que previamente las personas mayores rompiesen con el miedo al rechazo, que fuesen conscientes de su potencial y de la necesidad social de su aportación personal. También era importante que tuviesen una buena predisposición para entender el comportamiento de otras generaciones.

No podíamos olvidar que la imagen que, en general, se tiene actualmente de los mayores no es demasiado positiva: son muchos, viven muchos años y necesitan muchos recursos, no producen (entendiendo por producción la actividad en época laboral), son rígidos en sus convicciones y poco abiertos a los cambios tecnológicos. Ante esta imagen, y en una sociedad que parece basada en la productividad, que valora la competitividad y que promueve el individualismo, que prima la tecnología avanzada y que limita la relación y la espontaneidad ¿dónde sitúa, el resto de colectivos, la aportación de los mayores?, ¿la transmisión de los valores sociales y morales?, ¿la experiencia?, ¿la historia?, ¿las vivencias personales?, ¿las tradiciones?, ¿los sentimientos?, ¿la cultura popular?. Todo esto podía dificultar el entendimiento entre generaciones diferentes. Desde nuestro Programa, nos planteamos que la participación que queríamos promover sería más enriquecedora si se hacía a través de la relación directa con otras generaciones. Para ello pensamos en un acercamiento entre mayores y niños y niñas porque aun siendo dos colectivos lejanos en la edad cronológica, están muy próximos en el entorno familiar y, por tanto, no son totalmente desconocidos aunque muchas veces la imagen que los niños tienen de sus abuelos no es la misma que tienen del resto de las personas mayores.

Si estos dos colectivos se acercaban y se relacionaban podríamos situar la aportación de los mayores como elemento de reflexión junto a la espontaneidad, la curiosidad y la energía de los jóvenes.

Estas dificultades se convirtieron en un reto para un pequeño grupo de personas mayores de un centro de jubilados. Ellos eran conscientes de que no sólo tenían que continuar reivindicando sus derechos, sino que también debían que cumplir con unos deberes, y que valía la pena intentar darse a conocer. Aceptaron nuestra propuesta de acercamiento con los más jóvenes y juntos diseñamos el proyecto *Aprender con las personas mayores*.

Este proyecto se inició el curso 1991-1992 con una escuela pequeña y con 6-8 personas mayores, el año 1993 se amplió a cuatro escuelas y desde el año 2000 se realiza con 5 escuelas del Distrito y con la participación de unas 200 personas mayores del barrio.

Es así como, desde hace 11 años, *Aprender con las personas mayores* está permitiendo a los mayores continuar siendo protagonistas de su historia vivida y de su presente, transmitir el legado histórico y cultural del que han sido protagonistas, les impide quedarse rezagados y olvidados y pueden aportar a la sociedad su sabiduría y su experiencia como punto de reflexión. Los dos colectivos comparten un presente que mira hacia el futuro valorando el pasado.

Aprender con las personas mayores engloba tres apartados diferenciados pero con los mismos objetivos:

- Proyecto Base
- Actividades de continuidad
- Compartiendo escuela

OBJETIVOS

El objetivo general de este Proyecto era, y continua siendo, el de acercar a los mayores y a los niños y niñas de 6º curso de Enseñanza Primaria a través de actividades lúdico-educativas, y en el marco de su vida cotidiana (escuela, centro sociocultural de jubilados, residencia geriátrica y espacios abiertos del barrio) para favorecer el conocimiento mutuo ya que posiblemente esto podría cambiar la imagen previa negativa que en general tienen los unos de los otros y por tanto se podrían producir cambios positivos de actitud en ambos colectivos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En cuanto a objetivos específicos se pretende:

Con las personas mayores

- Romper con la automarginación por miedo al rechazo.
- Encontrar un espacio social donde su participación es necesaria.
- Aumentar su autoestima.

- Ser agentes transmisores de la historia vivida, de los valores aprendidos y de la cultura popular olvidada o desconocida por los más jóvenes.

Con los niños y las niñas

- Entender la vejez como una etapa más del proceso de vida y no como una enfermedad.
- Comprender que la jubilación es una norma social y no tiene nada que ver con la inactividad o la pasividad y, por tanto, descubrir las posibilidades de las personas mayores, la riqueza y el potencial social que representan como agentes transmisores de su historia más reciente.
- Lograr que reconozcan valores sociales y morales mediante la relación.

Con las escuelas

- Poder encontrar en este Proyecto una buena herramienta pedagógica como refuerzo a su programa escolar.

En el ámbito familiar de los niños y de las niñas

- Redescubrir a su abuelo o abuela como miembros importantes y activos de la familia.

DESARROLLO DEL PROYECTO BASE

Se inicia con una charla-coloquio en la escuela entre los niños/as, maestros/as y responsables del Proyecto acompañados por dos personas mayores del centro de jubilados. Este primer contacto sirve para presentarles el conjunto de actividades, explicarles por qué se hace, cómo se desarrollará y dónde.

En pocos días, los niños visitan un Equipamiento Municipal para personas mayores. El edificio tiene una residencia geriátrica con 48 plazas y 32 apartamentos tutelados. Son algunos residentes los que enseñan a los niños/as todas las dependencias, les explican que actividades hacen y como es su vida en la institución. Con esta visita se pretende que puedan conocer a personas mayores con falta de autonomía, con déficits causados por la edad, con problemas sociales o familiares y también todos los elementos de ayuda que dan seguridad y que permiten una mayor independencia a los más disminuidos. En esta ocasión tienen la oportunidad de preguntar y de interesarse por la vida de los residentes (si tienen familia, cuánto pagan, cómo los tratan, qué horarios hacen, si pueden salir a la calle, etc.). Finalizan la visita compartiendo la merienda que habitualmente hacen los mayores. Es una situación en la que el contacto personal y la relación se hace más estrecha y la conversación fluye sin problemas.

Posteriormente asisten al centro sociocultural de los mayores y realizan conjuntamente las actividades que previamente han elegido. Se efectúan en el lugar y hora habitual y con todos los usuarios que las practican. Es así como los jóvenes viven la realidad de lo que hacen las personas mayores, los esfuerzos que realizan, las ilusiones que tienen, los proyectos de futuro, etc. y todos son actores y espectadores al mismo tiempo, es decir, todos son protagonistas. A estas actividades asisten en grupos de 5 o 6 niños y en general comparten: manualidades, yoga, sardanas (baile típico catalán), canto coral, gimnasia, billar y dominó.

Finalmente las personas mayores visitan la escuela. Los niños y las niñas son los anfitriones y enseñan su colegio, los trabajos que hacen y comentan lo que estudian. Es una jornada festiva en la cual cada escuela prepara la actividad que considera más oportuna. Es fácil encontrarse las aulas decoradas con murales en los que hay fotografías y escritos sobre su experiencia con los mayores, o les ofrecen cortas representaciones teatrales, organizan un baile de salón en el que participan todos, y generalmente se despiden con un aperitivo que preparan los niños.

Hay que resaltar que todo esto es posible gracias al interés y a la buena predisposición que tienen los tutores de los cursos implicados. Todas las actividades mencionadas se realizan en horario escolar y las introducen en su programa educativo de forma libre y voluntaria; esto representa una sobrecarga de trabajo puesto que no sólo son los 4 días que interrumpen sus clases sino también el tiempo que dedican a reflexionar sobre lo realizado. Cada tutor/a trabaja la experiencia en la asignatura que cree más conveniente y desde ópticas diferentes. Puede ser en la signatura de ética, lengua, manualidades y/o sociales, etc., y pueden reflexionar sobre los sentimientos, la descripción personal, los valores sociales y culturales, la tradición, etc.

EVALUACIÓN

La evaluación se basa en:

- La observación directa ya que los responsables del Programa participan en todas las actividades y por tanto tienen la oportunidad de hablar con todos los implicados y observar sus actitudes, su predisposición y sus expresiones.
- En las entrevistas que los responsables del Programa mantienen con los profesionales implicados: maestros, monitores de actividades, dinamizadora de la Residencia. Se puede recabar su opinión y conocer los beneficios que comporta la actividad en los diferentes ámbitos en los que se trabaja (la escuela, la residencia y el centro de jubilados).
- En los trabajos y dibujos que realizan los niños y niñas como resumen de lo realizado.
- En las respuestas a los cuestionarios que voluntariamente responden la mayoría de implicados: personas mayores, niños, profesores, padres y madres.

Todos estos elementos aportan la valoración subjetiva que hace cada uno de ellos y su conjunto da los suficientes elementos para hacer una evaluación lo más objetiva posible y que se confirma como muy positiva.

Es a partir de este *Proyecto Base* que surgen, de unos y otros, diferentes demandas y propuestas para continuar la relación iniciada y por tanto es a partir de estas peticiones que se inició la segunda etapa, es decir las *Actividades y talleres de continuidad*.

ACTIVIDADES Y TALLERES DE CONTINUIDAD

Esta segunda fase es muy importante porque permite una relación mas intensa y personal entre los mayores y los niños. Si el *Proyecto Base* permite que se relacionen, esta etapa les permite conocerse y compartir.

La diferencia con el *Proyecto Base*, es que no tiene un diseño rígido ni una programación previamente definida, al contrario, acepta la creatividad y la espontaneidad de todos y puede combinar la demanda de la escuela con las posibilidades de los mayores. Es así como se organizan:

- Charlas en la escuela, mesas redondas y estudios comparativos con el pasado del barrio, del mundo de la enseñanza, del trabajo, de la indumentaria y las costumbres; se tratan también temas como los juegos y los juguetes, las tradiciones, el transporte, la guerra civil, las comidas, los precios, etc. Con estas actividades los más jóvenes se informan de cómo era la vida antes, valoran los cambios que se han producido e incluso hacen propuestas para recuperar aquello que creen que puede mejorar la vida actual.
- Visitas al archivo histórico del Distrito para conocer sus raíces y la transformación del barrio.
- Diferentes talleres impartidos en la escuela y por las personas mayores que, de forma voluntaria, asisten durante una hora y media cada semana durante uno o dos trimestres para enseñarles: manualidades, sardanas (baile tradicional de la región), costura, ganchillo, punto de cruz, ajedrez, construcción de juguetes antiguos, bailes de salón, cocina, etc.
- Excursiones, obras de teatro y un largo etcétera que permite la participación conjunta. En algunos casos la relación ha dado paso a lazos de amistad individual entre unos y otros más allá de las actividades programadas.

En estos talleres, el objetivo es la relación y, la actividad no es más que el medio que la propicia. No es tan importante la actividad que tienen que realizar como la conversación que se mantiene ya que fácilmente las personas mayores hacen referencia a su pasado, a cómo se hacían las cosas, en qué situación, con qué material, etc.; sin darse cuenta están poniendo en común el pasado y el presente.

RESULTADOS DE LAS DOS ETAPAS

La evaluación nos demuestra que la relación ha permitido cambios positivos de imagen y de actitud entre ambos colectivos y nos confirma que es posible el entendimiento entre estas dos generaciones y que es necesario, enriquecedor y positivo para ambos.

Se ha demostrado que es útil:

- Para las personas mayores ya que han conocido al colectivo de los niños y niñas y se han dado cuenta que pueden intercambiar conocimientos y experiencias con ellos. El proyecto les permite ser agentes transmisores de su pasado, de la cultura popular a veces olvidada o desconocida por los pequeños. Se sienten aceptados, se consideran útiles, han ganado seguridad en ellos mismos. Aportan ideas y cada día son más las personas que se ofrecen para enseñar lo que saben. Empezaron 6-8 personas y actualmente hay alrededor de 200 personas mayores muy implicadas.
- Para los niños ya que han descubierto las posibilidades de los mayores, reconocen valores como el respeto, la amistad, la tolerancia, la paciencia o la generosidad; han observado sentimientos y situaciones de soledad, aislamiento o enfermedad y han podido conocer parte de la historia más reciente de su barrio y de su familia.

El curso 1997-98 se incorporó la tercera etapa: *Compartiendo escuela*. que significó un avance importante en la participación de las personas mayores y en la relación entre generaciones.

Compartiendo escuela

Se inició a demanda de una de las escuelas con las que desde hacía años se realizaba el *Proyecto Base* y las *Actividades y talleres de continuidad*.

Los resultados obtenidos durante ese tiempo hizo que, concretamente la escuela «Pràctiques I», se planteara un proyecto mucho más ambicioso en el que se contemplaba la inclusión de la participación de los mayores de manera oficial en el diseño curricular educativo de la escuela dentro del Área del conocimiento del medio social y cultural en todo lo que tiene relación con las aptitudes, valores y normas. Esta introducción en el currículum era muy importante para *Aprender con las personas mayores* ya que, el *Proyecto Base* y las *Actividades de continuidad* sólo se pueden realizar si voluntariamente los tutores lo quieren incluir en el programa de su curso mientras que la realización de esta tercera etapa se convierte en obligatoria independientemente del interés de los tutores.

El diseño se elaboró conjuntamente entre el claustro de profesores de la escuela y los responsables del Programa de Promoción de Personas Mayores del Distrito. Se presentó al grupo

de personas que estaban realizando las anteriores actividades y lo aceptaron incondicionalmente y de forma entusiasta ya que para ellos significaba un reconocimiento a su participación y aportación personal.

Esto significa que durante todo el curso, es decir, desde el mes de Octubre a finales de Mayo, un día por semana y durante 1.30h. 40 personas mayores imparten talleres a todos los niños y niñas de 5 de los 6 cursos de Enseñanza Primaria Obligatoria (unos 300 en edades comprendidas entre los 6 y los 12 años). Son grupos pequeños y, por tanto, la comunicación entre mayores y niños es más fácil y fluida.

La actividad que las personas mayores tienen que hacer con los niños depende de la edad de los mismos (explicar cuentos, construir juguetes antiguos, hacer teatro, ganchillo, aprender bailes de salón, recordar tradiciones, coser, cocinar, etc.). Aún así, recordamos que la actividad no es más que la herramienta que permite la relación y por tanto su realización está en segundo término.

OBJETIVOS

Por parte de **las personas mayores** los objetivos siguen siendo los mismos que en el *Proyecto Base* y en las *Actividades de continuidad*. Es decir, se pretende, como objetivo general, aproximar a los dos colectivos para propiciar el conocimiento mutuo ya que posiblemente esto nos puede conducir a cambios positivos de actitud en ambos colectivos (conocerse, relacionarse, compartir vivencias y aceptar nuevas formas de vida).

En cuanto a **los niños**, la escuela marca unos objetivos generales y unos objetivos específicos:

Entre los **objetivos generales** se contemplan:

- Iniciarse en la comprensión del tiempo histórico y de algunas características de las grandes etapas de la historia de la humanidad.
- Reconocer y explicar acontecimientos, lugares, símbolos, monumentos, personajes, instituciones del pasado y del presente, definidores de la historia del país.
- Reconocer, valorar y cumplir las normas sociales relacionadas con el respeto a sí mismo y a las otras personas.

De estos objetivos generales se derivan los **objetivos específicos** siguientes:

- Comparar algunos rasgos elementales sobre la evolución del trabajo y de las formas de vida cotidiana (alimentación, vivienda, indumentaria, costumbres, energía, transporte, etc.) en diferentes períodos históricos.

- Demostrar sensibilidad por los derechos y deberes que tenemos las personas y comportarse de acuerdo con las normas que regulan la vida cotidiana como ciudadanos.
- Tener conciencia de la necesidad de hacer aportaciones personales a la vida colectiva, participando y colaborando con los otros, utilizando el diálogo como forma para resolver conflictos.
- Valorar la solidaridad y la tolerancia como actitudes de cooperación entre las personas.
- Valorar y respetar algunas costumbres y formas de vida de los antepasados, entendiéndolos como herencia de civilización.

La evaluación que hacemos de esta etapa sigue basándose en la observación directa, en las entrevistas con los profesores y con la dirección de la escuela y en los cuestionarios que anónima y voluntariamente contestan las personas implicadas.

Por su parte la escuela evalúa más concretamente en función de los objetivos concretos que se han marcado para cada uno de los cursos.

Conjuntamente podemos decir que las personas mayores:

- Han perdido totalmente el miedo al rechazo.
- Han seguido aumentando su autoestima.
- Han descubierto otras posibilidades de participación hasta ahora desconocidas.
- Se han confirmado como buenos agentes transmisores de la cultura popular, de la historia por ellos vivida y de las tradiciones olvidadas.

CONCLUSIONES

Podemos decir que *Aprender con las Personas Mayores* es un proyecto abierto y dinámico, fácilmente modificable sin cambiar el objetivo general ya que permite aprovechar cualquier iniciativa para propiciar el conocimiento mutuo entre dos generaciones diferentes en edad, en conceptos, en manera de vivir y en valores, pero que pertenecen a una misma sociedad que no debe de estar fragmentada y en la que pueden trabajar juntos compartiendo sentimientos, experiencias y conocimientos. El entendimiento entre estas dos generaciones es enriquecedor y positivo para ambas. Se ha demostrado que las personas mayores son un buen elemento en la educación de los niños dentro de la escuela, al mismo tiempo que ésta ofrece a los mayores un espacio social donde son reconocidos y valorados. Los unos y los otros se conocen, se identifican como generaciones diferentes y desde la diversidad de opiniones y la diferencia de edad han aprenden a valorarse y respetarse mutuamente.

Pensamos que esta experiencia, consolidada al largo de 11 años es un buen camino para la participación y para la integración social de los mayores. Demuestra que puede ser compatible la rigidez con la generosidad, la tecnología con la cultura popular, los nuevos valores sociales y morales con la tradición, los orígenes con el futuro, la historia vivida con los cambios sociales, el individualismo con la solidaridad y la competitividad con la riqueza personal.

Este amplio grupo de personas mayores de nuestros barrios, está trabajando para cambiar la imagen de pasividad que existe de ellos, en general, al mismo tiempo que ganan en seguridad y autoestima. Es en esta línea, que aprovechando todas las iniciativas, por pequeñas que sean, continuamos trabajando desde el Programa de Promoción de los Mayores de Sants-Montjuïc para que el *Aprender con las Personas Mayores* sea un modelo válido para todos los que quieran mejorar su calidad de vida.

INTERGENERACIONALIDAD Y ESCUELA: «TRABAJAMOS JUNTOS, APRENDEMOS JUNTOS»

FERNANDO ALBUERNE
ÁNGELES JUANCO

RESUMEN

La solidaridad intergeneracional es una recomendación y un objetivo de organismos nacionales e internacionales en relación con el envejecimiento, que frecuentemente implica también a las generaciones más jóvenes de la comunidad. Partiendo de las indicaciones hechas en el Año Internacional de las Personas Mayores, promovido y auspiciado por las Naciones Unidas, se llevó a cabo un programa intergeneracional que se desarrolló en dos villas asturianas de la cuenca minera del Nalón. Participaron 45 mayores de dos Centros de Personas Mayores (media de 70 años) y 80 niños de 5º de Primaria de dos Colegios Públicos. Se realizó la captación e información en los Centros y Escuelas, pasándose a los participantes un cuestionario a modo de pretest. Los escenarios de interacción fueron las aulas respectivas y el Centro de Mayores. Los encuentros se articularon en torno a tres oficios («Salas Activas») y tres actividades manuales («Talleres»), alternando. Se realizó evaluación continua del proceso constatándose una estimable satisfacción en y con la relación intergeneracional, extensiva a las familias.

ABSTRACT

Intergenerational solidarity is recommended by national and international organisations with relation to aging. These recommendations not only apply to older generations, younger ones are involved too. Taking into account the objectives of the International Year for Aging People, promoted by the United Nations, an intergenerational programme was developed in two small mining towns in Asturias (Spain). 45 members of two Centres for Aging People (Age average: 70) and 80 pupils from two Primary Schools (Age: 10-11) participated in the programme. A pre-test questionnaire was administrated to all participants. The sessions took place both at schools and at the old people's centres. The meetings were centred around 3 crafts (Active Rooms) and 3 manual activities (Workshops). Continuous evaluation showed a high degree of satisfaction in all the people involved.

PALABRAS CLAVE

Programas intergeneracionales, Escuela, Envejecimiento

KEY-WORDS

Intergenerational programmes, School, Aging

1. INTRODUCCIÓN

La actual estructura sociodemográfica nos sitúa —incluso sin entrar en otras consideraciones igualmente decisivas respecto del fenómeno del envejecimiento— ante una situación singular y sin precedentes en la historia de la humanidad. De hecho, el envejecimiento humano está contribuyendo a plantear problemas de estructura, organización y relaciones entre todos los miembros de la sociedad. Los cambios demográficos, económicos, sociales, etc. están promoviendo intervenir sobre el contexto de la sociedad. Y uno de los marcos más idóneos está en la línea de potenciar la solidaridad y el intercambio entre las generaciones, en la medida que ello tiene consecuencias sobre el bienestar del individuo y la organización social. Las necesidades, a veces contrapuestas, que pueden detectarse entre generaciones pueden originar conflictos tanto a nivel individual como social; de ahí que las relaciones intergeneracionales puedan analizarse desde la perspectiva del conflicto, lo cual se apoya en un análisis abiertamente parcial a la par que restringido del concepto de equidad entre generaciones (incluso podría decirse que se asienta sobre estereotipos y prejuicios negativos sobre la vejez).

Pero esta perspectiva desconoce el abundante cúmulo de intercambios entre generaciones que acontecen más allá y más acá del marco estatal. Por ello, nos parece más adecuado y con mayores potencialidades tanto explicativas como de intervención afrontar el tema desde la perspectiva del intercambio, lo cual supone acoger conceptos tales como interdependencia, interacción y, en último término, solidaridad, constituyendo este último el corazón y la raíz de toda intervención y programa intergeneracional. Cada generación satisface determinadas demandas y necesidades de otras generaciones, produciendo esto mutua interdependencia. Como consecuencia de ello hace acto de presencia un conjunto de relaciones sociales e interacciones que dan lugar a intercambios, ya que cada generación aporta y recibe algo de las demás. Se produce un «toma y daca» que pone de manifiesto la solidaridad y afecta a los procesos de desarrollo tanto individual —socialización y personalidad— como social-bienestar y calidad de vida. Entendemos con Perlado (1993: 28) «el tema de la solidaridad entre generaciones como una cuestión de *comunicación interpersonal* [...], como una forma de comportamiento que hace posibles las relaciones entre los hombres. Se trata de un mecanismo de comunicación que une a grupos de *edades diferentes*». Este diálogo entre generaciones cobra especial relevancia e interés cuando una de ellas es la de los viejos (tómese esta expresión, que a veces suscita resistencias, en el sentido más positivo y respetuoso que pensarse pueda; creemos que, aún habiendo constatado cierta preferencia por la autodenominación de «mayores» y respetándola sin reservas, podemos estar rondando el campo de los eufemismos engañosos auto o hetero complacientes. En adelante utilizaremos indistintamente el término «mayores» y «viejos»).

Nuestra sociedad tiene —no podría ser de otra manera— sus luces (avances científico-técnicos, bienestar, etc.) y sus sombras (cierta despersonalización y alejamiento de lo humano, etc.), como si se diese una suerte de contraposición entre valores productivos y personales. Así mismo el ritmo vertiginoso de cambio («el cambio cambió» que en los 60-70 decían Postman y Weingartner) introduce variaciones cualitativas; también propicia múltiples interacciones, pero, a su vez, éstas parecen estar afectadas por la prisa, la superficialidad y cierta carencia de comunicación auténtica, generando elevados sentimientos y vivencias de soledad. Esto afecta

seguramente de manera no despreciable a la generación mayor, que está en riesgo de ser devaluada y marginada en consonancia con prejuicios inadmisibles.

Precisamente en este contexto surge el planteo de la solidaridad y diálogo entre personas y generaciones como una vía de solución. «Ser solidarios con alguien —afirma Madoz, 1993, 33— no es ocuparnos ‘del’ otro. Significa ocuparnos ‘con’ el otro, significado exacto de ‘solidaridad’, no podemos prostituir el término y caer en acepciones paternalistas del mismo». Si esto se refiere al trabajo con los mayores, no significa hacer cosas ‘para’, ni mucho menos ‘en lugar de’, sino el llevarlas a cabo ‘con’ ellos. Sostenemos que los viejos son tan necesarios para las demás generaciones como ellas puedan serlo para aquéllos; incluso en determinadas situaciones y circunstancias la magnitud del intercambio es superior desde los mayores (son ellos los que más aportan). Y esto tanto en términos afectivos, como de contención social y transmisión axiológica como el cuestiones de naturaleza económica. No se trata, pues, de dar una imagen ingenuamente idílica de la vejez, sino de rescatar las potencialidades que en ella se encuentran para promover tanto el bienestar personal de los viejos y los no-viejos, como para impulsar el bienestar social.

Es en este marco —por no extender más las anteriores consideraciones— donde se inscriben los programas intergeneracionales, de los que el presente es una muestra. Los programas intergeneracionales constituyen una nueva metodología de acción social y, en nuestro caso, de intervención en tercera edad. Se habla de este tipo de programa cuando la actividad que se diseña une varias generaciones en actividades planificadas con el propósito de desarrollar nuevas relaciones y conseguir objetivos específicos (Vega, 1994) Este tipo de intervenciones repercuten no sólo en los participantes sino también en todo el sistema social. Para conseguir los propósitos que pretenden, cada generación pone en funcionamiento los recurso que posee y que, además, frecuentemente permanecen ocultos y suelen activarse cuando las generaciones se ponen a trabajar juntas; ambas generaciones aportan y reciben algo —intercambio netamente bidireccional—, aprovechándose también y optimizándose el uso de los recursos de toda la sociedad. Así, pues, un programa intergeneracional no trata simplemente de yuxtaponer personas sino de explotar dependencias mutuas, que normalmente se satisfacen en una situación de intercambio como ya se indicó más arriba, y promover la solidaridad entre distintas generaciones. Por ello, los programas intergeneracionales parecen ser una herramienta útil para el desarrollo de la solidaridad y la interdependencia generacional.

Convenimos con Martín (1994: 276) que «el rasgo común de todos ellos [los programas intergeneracionales] es el tratar de proporcionar y responder, en mutuo beneficio para todos los participantes, a las necesidades de unos y otros» y con Newman (1997: 1) en que los programas intergeneracionales son «actividades que aumentan la cooperación y el intercambio entre dos generaciones». Siguiendo a esta última autora, los requisitos y notas que los caracterizan son:

- responder a las necesidades de las dos generaciones participantes (mayores y jóvenes)
- brindar la ocasión para mejorar la autoestima y la seguridad en los participantes
- promover el conocimiento, comprensión y las relaciones entre generaciones distintas.

Por ello, este tipo de programas —en definitiva, como apunta también Vega (1994), una modalidad de programas de acción social— resultan normalmente apropiados cuando se establecen relaciones duraderas entre mayores y jóvenes. Y ello puede suceder en escenarios tan diversos como los Centros Sociales para Mayores (CSPM), Centros Sociales, escuelas (este será el caso del programa que se presenta aquí con el título «Trabajamos juntos, aprendemos juntos»), empresas (en uno de los CSPM que participaron en este programa se había llevado con anterioridad a cabo otro en el contexto de una escuela taller y en relación con la actividad empresarial), universidades, etc. o en otros entornos menos definidos como puede ser un barrio. A tenor de lo señalado, las posibilidades en cuanto al diseño, formato y desarrollo de los programas intergeneracionales es sumamente diverso, aunque el denominador común sigue siendo la respuesta a las necesidades mutuas y el mutuo beneficio de todos los participantes. Y, dicho esto, hay algunos elementos comunes desde la óptica de la participación (quizá el '*leit-motiv*' más determinante en la orientación de la presente monografía) que, siguiendo a Sáez (2002: 112), serían:

- «1º Son programas en los que los mayores proporcionan servicios a los más jóvenes.
- 2º Son programas en los que las personas más jóvenes tutorizan y orientan las actividades de las más adultas y mayores.
- 3º Programas que potencian sobre todo el encuentro entre mayores y jóvenes tratando de servir a la comunidad y a ellos mismos en beneficio mutuo.
- 4º Programas que utilizan actividades artísticas, prácticas comunicativas que, a través del goce y del enriquecimiento, generan o crean un territorio común para unión de las generaciones».

En suma, pues, se hace hincapié en a) la cooperación y la interacción; b) en el compartir experiencias, conocimientos, actitudes y valores (la transmisión axiológica puede llegar a ser más definitiva que la de los conocimientos, si bien es verdad que éstos no son ajenos a aquellos). Y en el horizonte estará el propósito por ir cambiando, aprendiendo, mejorando en contacto con los otros que, por definición, son diferentes, distintos y generacionalmente singulares.

Desde estos referentes y asumiendo el lema de «Una sociedad para todas las edades» del Año Internacional de 1999, que ya venía de atrás y se ha ido catapultando recurrentemente hacia adelante hasta la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento (abril de 2002), se realizó el programa intergeneracional que lleva por título «Trabajamos juntos, aprendemos juntos». Asimismo, desde un contexto más próximo, se parte también de las indicaciones y recomendaciones del Plan Gerontológico Nacional y el Plan Gerontológico de la C.A. del Principado de Asturias. Ambos recogen en sus objetivos promover la participación social activa de las personas mayores y contribuir al incremento de la solidaridad social intra e intergeneracional. Igualmente se tuvieron en cuenta otras recomendaciones de carácter regional, nacional e internacional como marco contextualizador del programa justificando su realización. Cabe citar, si se quiere y a mayor abundamiento también, el artículo 50 de la Constitución relativo a las políticas de acción social para tercera edad.

El programa «Trabajamos juntos, aprendemos juntos» se desarrolló en una comarca particularmente significativa en cuanto al envejecimiento poblacional y a la pérdida de significación productiva y económica con la quiebra de la minería del carbón y lo que en torno a ella se movía, así como la industria siderúrgica, emblemática de una de las villas participantes. La propia estructura familiar ha ido experimentando modificaciones y suponemos que el peso de los mayores, frecuentemente abuelos, cobra una importancia singular como transmisores de unos valores quizá más bien en baja actualmente entre los más jóvenes así como testigos y garantes de una memoria histórica que es menester preservar y transmitir a las nuevas generaciones, no tanto como una nostalgia inoperante sino como raíces de una identidad personal y colectiva. Así, pues, el programa se desarrolló durante el primer trimestre del curso escolar (de octubre a diciembre).

Por parte de la generación mayor participaron 54 usuarios de los «Centros de Personas Mayores» La Felguera y Sama de Langreo (50,9% varones y 47,3% mujeres). El 21,8% tenían una edad entre 51 y 60 años, el 34,5% entre 61 y 70 años, el 30,9% entre 71 y 80 años, con una sola persona de más de 80 años. El 71% estaban casados/as y el 20 % viudos/as. Por parte de la generación joven se contó con un total de 80 niños y niñas de 5º curso de Educación Primaria (entre 10-11 años) de los Colegios Públicos «Eulalia Álvarez» (La Felguera) y «José Bernardo» (Sama de Langreo). Se optó por esta edad y curso por cuanto, manteniendo la frescura y espontaneidad infantil, resultaban más autónomos para las actividades que se habían programado y permitían un más sencillo acoplamiento con las actividades del Colegio, puesto que ya hay que suponer el manejo suelto de las destrezas y habilidades instrumentales básicas así como una mayor capacidad para implicarse con agilidad en el intercambio con los mayores.

2. PROCEDIMIENTO: OBJETIVOS, FASES Y RESULTADOS

Se presentará seguidamente una breve descripción de lo hecho así como las fases en las que se llevó a cabo.

2.1. Fase de preparación y estimación de recursos

Después de una fase exploratoria de la situación de los mayores en los respectivos Centros y el contexto sociocultural de residencia así como la situación de los niños en los Colegios y sus respectivos Planes de Centro y programaciones, se formularon los objetivos, tanto generales como específicos. Sintéticamente fueron los siguientes:

Objetivos Generales

- a.) promover la solidaridad entre niños y mayores;
- b.) impulsar el bienestar social y la mejora de la calidad de vida particularmente en los mayores;
- c.) potenciar la socialización, la comunicación y el desarrollo cognitivo de los participantes,

- d.) favorecer la transmisión no sólo de conocimientos sino también de valores
- e.) incorporar de alguna manera a los mayores a la tarea educadora de los Centros escolares

Objetivos Específicos

- a.) estimular la participación conjunta entre ambas generaciones;
- b.) sensibilizar a cada generación sobre las necesidades y problemas de la otra;
- c.) potenciar el sentimiento de utilidad y la autoestima en la generación mayor;
- d.) desarrollar la curiosidad intelectual sobre todo entre los niños;
- e.) atenuar y, en la medida de lo posible, neutralizar en los niños los estereotipos y prejuicios respecto de los mayores y fomentar entre los escolares una visión positiva del envejecimiento.

Para organizar esta tarea se conectó con la Direcciones tanto de los Centros de Mayores como de los Colegios (particularmente en aquellos aspectos que revertían en la actividad docente y en las programaciones escolares) con un doble propósito. Por un lado solicitar su participación y por otro conocer los medios y recursos existentes en ambos y su posible utilización en el Programa, dado que entre los elementos de este tipo de programas está también el aprovechamiento de los recursos existentes en la comunidad.

Las Direcciones de los cuatro establecimientos facilitaron dicha información, a la que se añadió por parte de los Colegios la programación de contenidos escolares que se desarrollarían en el período octubre-diciembre, a fin de conectar en lo posible las actividades y tareas del intergeneracional con la marcha escolar y viceversa (a este efecto, se formularon directrices y elaboraron materiales orientativos de ayuda y apoyo a la actividad del profesorado en las aulas). Igualmente se aprovechó esta fase para explicar a los directivos y profesores de los respectivos Centros el esquema de un intergeneracional en general y de éste en particular. Tanto en los Centros de Mayores como en los Colegios se percibió una actitud positiva, aunque es de señalar que en los Colegios el programa propuesto resultaba algo más novedoso que en el ámbito de los establecimientos para mayores.

2.2. Fase de presentación y captación

Durante esta fase se informó a los usuarios de los «Centros» explicándoles qué era un programa intergeneracional y en qué consistía básicamente. A su vez se trató de motivarlos en orden a su implicación y participación activa. Aprovechando tal coyuntura se acordó con ellos día y hora para realizar un pequeño cuestionario a modo de pretest acerca de la percepción que tenían de los niños, de su disposición a trabajar conjuntamente con ellos, así como sobre sus autopercepciones acerca de su competencia y de la valoración de sus principales necesidades y preocupaciones. Eso mismo, pero adaptado a los niños de 10-11 años, se hizo en los Colegios que iban a participar en el intergeneracional, invitándoles, animándoles y pasándoles un

cuestionario similar al de los mayores, en el que había cuestiones comunes y algunas otras específicas (al final y a título ilustrativo se ofrecerán algunos de los resultados recogidos). El clima, en general, parecía favorable para iniciar el programa, tanto desde los equipos directivos como desde los participantes.

2.3. Fase de ejecución y realización de las actividades

Previamente, y para su trabajo por los niños bajo la tutela del profesor, se diseñaron y facilitaron a los Colegios actividades y fichas relacionadas con los temas a tratar y con la realidad de las personas mayores. A título de ejemplo, se planteó un vocabulario sobre el envejecimiento y la vejez, así como otras etapas del ciclo vital, que permitiese tanto la definición y comprensión de los términos por sí mismos como comparativamente a otros relacionados (esta tarea la harían en grupos, ayudados por el profesor, con la encomienda de que cada grupo definiese tres o cuatro de los términos propuestos y confeccionase una ficha sobre cada uno, resultando al final cubierta toda la tarea de manera cooperativa. El objetivo era aprender nuevo vocabulario, diferenciarlo semánticamente para romper clichés estereotipados y preparar el terreno para el contacto intergeneracional más directo) Esta fase se articuló de la siguiente manera y en los correspondientes «escenarios»:

2.3.1.- Visitas de los mayores a los Colegios y de los niños a los Centros de Mayores

Fue una primera toma de contactos entre los participantes en el programa, los lugares donde todos pasaban bastante tiempo, las actividades que realizaban, etc. Fue el primer encuentro e intercambio intergeneracional, llevado a cabo en *dos escenarios*: Centro de Mayores y Colegio.

2.3.2. Trabajo en los Colegios y en los Centros de Personas Mayores

Esta parte fue la que constituyó el corazón del programa y donde se produjeron el grueso de los intercambios e interacciones. Se desarrollaron en dos niveles:

A.- Las «Salas Activas»

Tenían como finalidad que los niños llegasen a adquirir un conocimiento personal y vivencial de los mayores a través de algunos oficios y/o profesiones representativas de la zona y recuperasen de modo experiencial una parte de su pasado; al mismo tiempo se pretendía que a partir de esa interacción se diese una transmisión de valores que seguramente están más arraigados en los mayores (esfuerzo, capacidad de sacrificio, aprovechamiento de recursos, resistencia al consumismo, austeridad, etc.) y que, por el contrario, tienen menor predicamento entre los pequeños de nuestro medio. De modo recíproco, esta actividad ofrecía a las personas mayores la posibilidad de darse a conocer a los niños, mostrarles otras formas de vida y de valoración, así como una toma de contacto con el mundo de conocimientos, valores y comportamientos de los pequeños.

Estas actividades tenían como *escenario el aula* del Colegio. En ellas los mayores explicaban algunas temáticas previamente seleccionadas preparadas por ellos y entraban en diálogo posterior con los niños. Los temas se tomaron de la vida de la comarca como un ejercicio de recuperar y mantener la memoria histórica que durante largos años había identificado aquellas localidades, actualmente en manifiesto declive pero llamadas a buscar vías alternativas sin por ello ignorar sus raíces. Por eso, los temas elegidos se centraron en dos oficios vinculados a actividades típicas y emblemáticas de esa comarca —Minería, Metalurgia— así como el trabajo de Ama de Casa (un oficio infravalorado que estimamos importante tratar por cuanto que ofrecía la posibilidad de concienciar sobre un pilar decisivo en la vida familiar frecuentemente descuidado, desvirtuado y hasta objeto de chanza desde una óptica machista, a la par que daba paso a la intervención activa de las mujeres, asunto este de particular importancia por cuanto éstas seguramente ejercen menor protagonismo del que tienen y, sobre todo, pueden en el entramado social). Las «Salas Activas», pues, estaban orientadas a las profesiones y asuntos relacionados con ellas. Pretendían dar a conocer, descubrir y fomentar aprecio hacia ello en los niños y valoración de los mayores, a la par que desarrollar conocimientos específicos en torno a los cuales girarían una parte de las actividades del trimestre.

B.- Los «Talleres»

Se diseñaron para profundizar en la interacción e intercambio entre niños y viejos. Se desarrollaban en *otro escenario*: los Centros de Mayores. Aquí el trabajo, y también la relación, era más cercana y personal, pues trabajaba algún mayor con grupos más reducidos de niños, ejerciendo una función más *de carácter tutorial* y de animación que de exposición como en el caso de las «Salas Activas». Se centraron en tres tipos de actividades: Manualidades (a tenor de habilidades y oficios de los mayores), Gastronomía y Cocina. Trataban de lograr una mayor interacción niños-mayores a través del hacer, experimentar y ayudar. Los productos elaborados sirvieron luego como ingredientes para la merienda con que se clausuró en programa.

Con todo ello se elaboraron trabajos y materiales diversos objeto de una exposición posterior. Toda esta fase fue la que promovió el intercambio e interacción más intensa a través de las sesiones semanales, alternando una Sala Activa y un Taller, guardando coherencia entre una y otra modalidad de «pretextos» para el intercambio y la interacción.

2.4. Fase de Clausura del Programa y Fiesta final

Con una Fiesta final, que coincidía con el inicio de las vacaciones navideñas se clausuró el Programa. En esta fase se incorporaron varios ingredientes: exposición de los hechos durante todo el tiempo, intercambio de regalos y entrega de reconocimientos y fiesta final en el Centro de Mayores.

Así, se expusieron los materiales provenientes tanto de los trabajos resultados de las Salas Activas como los productos elaborados en los Talleres. Se entregaron premios, reconocimientos y menciones a los escolares. Posteriormente se procedió a una merienda en la que una

buena parte de los comestibles habían sido los elaborados en los Talleres de Cocina y Gastronomía. Esta fase fue filmada en vídeo, cosa que apenas se realizó en la fase 3, lo cual hubiera sido sumamente interesante, no sólo como ilustración, sino también como elemento de evaluación del programa.

2.5. Fase de Evaluación de Programa y diseminación de resultados

2.5.1. Evaluación

En términos generales puede decirse que se consiguió lo propuesto, condensado en favorecer la interacción entre generaciones, fomentar la autoestima y sentimientos de valía y satisfacción, así como la transmisión de conocimientos. Esta evaluación es consecuencia de la observación y el registro cualitativo de las sesiones mediante un cuaderno de campo.

Se constató la conveniencia —incluso necesidad— de llevar un registro filmado de manera sistemática con un doble propósito: a) disponer de un material que permita registrar lo hecho en orden a su evaluación, y b) proporcionar material para un resumen del programa que pudiese servir a los propósitos de propagar y diseminar los resultados, como se dirá seguidamente.

2.5.2. Difusión

Sin perjuicio de dar a conocer lo hecho a través de medios especializados (y este artículo es una muestra de ello), es fundamental acercarlo al gran público y a las instituciones que se ocupan tanto de la atención a las personas mayores como a las instituciones educativas —ya durante la realización del programa se pudo constatar un elevado interés por parte de los Colegios por cuanto veían en este tipo de programas un recurso para atender a los denominados «temas transversales» (cf. Albuérne, 2001)—.

En este intento de darlo a conocer, la prensa regional difundió, aunque con cierto retraso, lo hecho. A raíz de esa noticia rápidamente las emisoras de radio realizaron varias entrevistas, concretamente «Radio Vetusta» y «Radio Asturias-Cadena Ser». Así y todo, se constató un elevado interés por este tipo de programas e intervenciones, pero al mismo tiempo se puso de manifiesto lo difícil que resulta mover los medios de comunicación de masas. Sobre este particular hemos aprendido que la difusión es fundamental para que luego cunda el ejemplo y esta manera de hacer las cosas se extienda mansa pero imparable y decididamente como una mancha de aceite. De ello se ha tomado buena nota y en ulteriores realizaciones de esta naturaleza fue posible una mejor y mayor difusión.

Asimismo hay que señalar que, si bien las instituciones vinculadas o dependientes de Servicios Sociales han tomado en clara consideración esta vía de actividad en orden a la participación, integración y valoración social de los mayores, la escuela, como tantas veces por desgracia ha sucedido en la historia educativa, parece estar todavía ajena en buena medida a las posibilidades que ofrece esta manera de hacer. A veces se tiene la impresión de que, desde la

escuela, las cosas se piensan sólo en una clave estrecha y aherrojada por las paredes del colegio. Y desde las instancias educativas universitarias, incluso aquellas más cercanas y obligadas con la educación, no se detecta esa sensibilidad que aparece en los Servicios Sociales. Se profesa en la cátedra que la educación acontece en una buena medida allende las paredes de la escuela, pero la práctica —tozuda ella— parece seguirse perdiendo en un discurso alejado de la vida y, por más que sea imprescindible una sólida reflexión teórica, ésta quedará en mero *bla-bla-bla*, como decía Freire, si no se articula con la práctica, evitando —eso sí, como también advertía el pedagogo brasileño— la tentación del mero activismo.

3. ALGUNOS DATOS DE INTERÉS

De manera breve, y como testimonio de los resultados habidos, presentamos algunos datos que ilustran la marcha del programa acerca de las actitudes de niños y mayores tanto respecto de sí mismos como de los participantes de la otra generación, a la vez que se muestra aproximativamente el grado de sintonía de los niños con los viejos (cosa sumamente importante y de interés entre los objetivos del programa).

3.1. Algunos datos recabados entre los mayores

A.- ¿Qué es lo que creen respecto de sí mismos y su disposición cara a la otra generación?

El 85,5% se creen capacitados para enseñar a los niños, a la vez que el 94,5% también estiman estar en condiciones de aprender con los niños. Como puede apreciarse, hay un talante receptivo y de aportación muy estimable, fundamental por otro lado en un contexto intergeneracional. Pero aún hay más. No sólo creen poder aprender y enseñar, sino que el 74,5% manifiestan su disposición a realizar actividades juntamente con los niños.

B.- ¿Cuáles son sus preocupaciones prioritarias?

Las señalan por este orden: Salud (90,9%), Soledad (85,5%), Sentirse querido (54,5%) y Dinero (5,5%). Cuando se habla de calidad de vida se suelen invocar —y por este orden, remedando la canción— los ingredientes de salud, dinero y amor. Aquí, como en otros trabajos (Labra, Albuerne y Juanco, 1998) constatamos una importante alteración en el orden, pasando la necesidad de sentirse querido, acompañado (el amor) por delante de lo económico.

C.- ¿Qué es lo que más valoran de sí mismos?

Esta es su apreciación: La capacidad de comprensión (61,8%), la responsabilidad (58,2%), la capacidad para proporcionar ayuda y cariño a los suyos (58,2%) y, finalmente, la sabiduría (20%). Quizá no sea demasiado extraño el bajo porcentaje adjudicado a «sabiduría», dada la baja estima en que frecuente-

mente tienen de sí mismos en el plano intelectual (piénsese que muchos apenas han ido a la escuela y suelen confundir «sabiduría» y escuela.

3.2. Algunos datos recabados entre los niños

Quisiéramos resaltar aquí fundamentalmente la sintonía de los niños con los mayores. Por eso, simplemente reproducimos datos:

A.- *¿Cómo ven a los mayores?*

Los ven capaces, motivados y con ganas: Les parece que son capaces de aprender (90,1%; a pesar de la autoinfravaloración de los viejos), también de enseñar (59,5%) y dispuestos a compartir con ellos la realización de actividades (79,1%). Asimismo, a partir de una lista de adjetivos, los califican como cariñosos (81,5%, amables (78,5%), generosos (64,4%), despistados (52,7%), listos (47,8%) y arrugados (38%). Tan sólo entre un 1% y un 3% los ven como personas egoístas, tacañas y extravagantes

B.- *¿Cuáles creen que son sus preocupaciones fundamentales?*

Por este orden: La salud (87,7%), sentirse queridos (60,1%), la soledad (53,9%) y el dinero (21,4%). La similitud parece de libro. Y el orden apunta a la confirmación de lo dicho al hablar de los viejos.

C.- *¿Qué es lo que más valoran de los mayores?*

La capacidad de dar cariño (78,5%), de ayudar a los suyos (71,1%), de aconsejar (65,6%), de escuchar y su experiencia (ambas con un 55,8%). Casi sobran los comentarios.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Se constató que el programa intergeneracional contribuye a:

- a) Reforzar la interacción entre ambas generaciones.
- b) Mejorar el sentimiento de utilidad en el mayor.
- c) Beneficiar la autoestima del mayor.
- d) Establecer lazos emocionales mutuos.
- e) Favorecer el aprendizaje de conocimientos a través de la interacción y la experiencia, particularmente en los niños.
- f) Servir de vía para el desarrollo de la transversalidad al fomentar en los escolares actitudes positivas hacia las personas mayores.

Por ello se sugiere echar mano de esta metodología de intervención, tanto para fomentar la participación social de los mayores (una de las líneas de trabajo propugnadas por los organismos internacionales, y los nacionales a través de los Planes Gerontológicos), como para acercar a otras generaciones hacia una visión positiva del envejecimiento y dotar al proceso educativo escolar de una herramienta para trabajar la transversalidad (Albuérne, 2001).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUERNE, F. (2001). *Educación para la convivencia intergeneracional*. Oviedo: Ediciones fmb.
- CONSEJERÍA DE ASUNTOS SOCIALES (s/f). *Plan Gerontológico de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias 1998-2001*. Oviedo: Principado de Asturias-Consejería de Servicios Sociales (mecanografiado)
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1996). *Calidad de vida en la vejez en los distintos contextos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- LABRA, J.A., ALBUERNE, F. Y JUANCO, A. (1998). Indicadores subjetivos de calidad de vida en ancianos de un contexto rural. *Actas del V Congreso Estatal de Intervención Social*. (Madrid, 25-27 de noviembre), p. 831-840.
- MADOZ, V. (1993). La importancia y la oportunidad de la solidaridad entre generaciones. En *Solidaridad intergeneracional*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1992). *Plan Gerontológico*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MARTÍN, A. (1994). Relaciones intergeneracionales y educación: el concepto de Comunidad de Generaciones. *Bordón*, 46 (3), p. 273-381.
- NEWMAN, S. (1997). *Creating Intergenerational Programs*. New York: Haworth Press.
- PERLADO, F. (1993). La cuestión de la solidaridad intergeneracional. En *Solidaridad intergeneracional*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- SÁEZ CARRERAS, J. (2002). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. SÁEZ CARRERAS (Coord.), *Pedagogía social y Programas intergeneracionales: Educación de personas mayores*. Málaga: Aljibe
- VEGA, J.L. (1994). Programas intergeneracionales. En J. BUENDÍA (Comp.) *Envejecimiento y psicología de la salud*. Madrid: Siglo XXI.

LOS MAYORES, NUEVOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO

RESUMEN

La vida de las personas adultas ha cambiado radicalmente en los últimos veinticinco años en España. Los programas universitarios para este tramo de edad puede que sean una de las más importantes atenciones para con ellos y, desde luego, están justificados en nuestro país tanto por el progresivo aumento de la población mayor que nos sitúa entre los primeros países del mundo en esperanza de vida, como por el aislamiento socio-cultural y humano en el que se encuentran muchos de nuestros mayores o por las dificultades que tuvieron para acceder a la Universidad en otro momento de sus vidas.

Su extensión a la mayoría de las universidades españolas implica un concepto distinto de universidad que supone aceptar que se puede aprender a cualquier edad, que la formación universitaria no debe estar orientada solamente a formar profesionales y, sobre todo, que la educación es un proceso que dura toda la vida.

Las variadas formas de los programas en marcha, entre ellos el de la Universidad Extremadura, peculiar al contar con cinco cursos y seis sedes en las que se imparte, componen un rico y esperanzador futuro en indudable extensión, que todos debemos favorecer.

ABSTRACT

In Spain, the life of adult people has changed radically in the last twenty-five years. The University programmes for this age group are maybe one of the most important opportunities for them; of course, in our country, they are justified by the progressive increase in numbers of the elderly which places us among the first countries in the world as regards life expectancy, as well as by the human, social and cultural isolation that many of our elderly people suffer or by the difficulties they found to study at University before.

The spread of these programmes to most Spanish Universities implies a different concept of University which means accepting that people can learn at any age, that University education must not only be focused to train professionals, and, above all, that education is a lifelong process.

The different ways in which these programmes are being carried out, including the one at the University of Extremadura (peculiar for having five levels and six offices), form a rich and hopeful future that is in unquestionable extension and that we must all favour.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza para mayores, Universidades de mayores, Enseñanza y tercera edad.

KEY WORDS

Adult education, Universities for mature students, Teaching and senior citizens.

Introducción

La vida de las personas adultas ha cambiado radicalmente en los últimos veinte años en España. Hasta ese tiempo, alcanzar la jubilación significaba pasar a una situación de falta de actividad, no sólo en el ámbito laboral sino también en la vida cotidiana. Sin embargo, esta idea ha cambiado muy rápidamente y se está reivindicando un nuevo concepto de jubilación. Trabajar durante más años, hacerlo a tiempo parcial, regresar a la universidad o ser voluntarios son algunas de las alternativas al clásico sentido del retiro de la actividad profesional que se mantenía en generaciones anteriores.

Por otro lado, desde hace algunos años está aumentando la población mayor de 65 años en el mundo y se espera que este número continúe en aumento hasta, al menos, mediado el siglo XXI. Disminuye la natalidad y crece el número de personas mayores. Esto hace que muchas instituciones y varias ciencias comiencen a tomar en serio el estudio de esta creciente población, hasta no hace tanto tiempo marginada que ahora empieza a ser cuidada y protegida.

La Asamblea General de Naciones Unidas declaró a 1999 como el Año Internacional de la Persona Mayor, bajo el lema «*una sociedad para todas las edades*». La decisión no pudo ser más oportuna porque la prolongación de la edad media de vida de la sociedad producida a lo largo del siglo XX, que no tiene precedente en la historia de la humanidad, supuso un desafío para todas las sociedades y exige un cambio fundamental del modo en que éstas se organizan y consideran a las personas mayores de edad.

Los programas universitarios para este tramo de edad pueden ser una de las más importantes atenciones para con ellos y deben fomentar la participación de los mayores en la sociedad, otorgando una dimensión social al proceso educativo que iniciaron en etapas pretéritas de sus vidas. Se trata de una nueva forma de «Educación de Adultos». Pero hablando estrictamente, la que entendemos como Educación de adultos está orientada a la integración de los adultos en el mercado de trabajo a través de programas de cualificación o recalificación profesional y su eje gira en torno a procesos de alfabetización, mientras que los Programas Universitarios de Mayores nacen de la creciente demanda de la población mayor de lograr una formación que trasciende a la alfabetización y es posterior a la misma. Estos programas suponen un nuevo concepto de educación universitaria, que enseña a envejecer de forma saludable y solidaria, extendiéndose a todos los colectivos sociales y reforzando al mismo tiempo los procesos de relación intergeneracional. Se trata, en definitiva, de un proceso de adaptación a las necesidades sociales y culturales de las personas de edad, que requiere el apoyo institucional, tanto social como educativo.

1.- Decisivos cambios demográficos y creciente esperanza de vida

En España hay actualmente más de 6 millones de personas que superan los 65 años de edad. Y de ellas, hay un millón más de mujeres que de hombres, aunque esta cifra, una vez superada la barrera de los 80 años, aumenta hasta las cuatro mujeres por cada hombre octogenario. Y un dato importante: para dentro de 25 años, las previsiones apuntan a que la cifra de jubilados se elevará al 22% de la población, según el «informe sobre las personas mayores en España», realizado por el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (Imsero). Según dicho informe, las comunidades en las que se registra un mayor número de personas ancianas son Cataluña y Andalucía, si bien el mayor porcentaje de población envejecida corresponde a Castilla y León, Aragón, Asturias y Galicia, siendo la España meridional la que tiene mayor presencia de jóvenes. Los expertos coinciden en que deben ser las administraciones quienes den respuestas que se correspondan con la necesidad de sus mayores.

Atendiendo a la frontera cronológica marcada como referencia de entrada en la llamada Tercera Edad, que suele ponerse en los 65 años de edad, las proyecciones demográficas en España muestran que el número de personas mayores de 65 años que en 1990 era de unos cinco millones, se aproximará a 6.200.000 personas en el año 2010. Esto, en términos relativos, supondrá el 15% del total de la población española.

Y mientras que la vejez ha sido estudiada hasta ahora desde una perspectiva exclusivamente negativa, haciendo resaltar las deficiencias de la misma, ahora se contempla a los mayores desde una óptica mucho más positiva, destacando en ellos cualidades que todavía son provechosas para la sociedad.

El Informe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (1998) constata que en los últimos 30 años los países en desarrollo han logrado históricos adelantos en cuanto a mejorar la salud y a prolongar la duración de la vida. En los países más desarrollados la proporción de personas con más de 65 años ha aumentado considerablemente: desde el 7,9% en 1950 hasta el 13,5% en 1998. Se prevé que este porcentaje llegue al 24,7% hacia el año 2050 y es en Europa donde este aumento es mayor. Esta situación, de acuerdo con el citado Informe de las Naciones Unidas, continuará durante al menos los próximos tres decenios.

El estudio de estos interesantes cambios demográficos nos pueden dar una idea de la importancia real que el colectivo de personas mayores tiene y tendrá en los próximos años, tanto desde una perspectiva económica o sanitaria, como de rendimiento electoral o de atención educativa, que es el caso que nos ocupa.

Los prejubilados y los jubilados más jóvenes son una población muy importante, tienen mucho conocimiento adquirido y se encuentran en lo mejor de su vida, pues cada vez se es más consciente que esta etapa del ciclo vital no es tiempo de soledad, de marginación, de resignación y degradación. Es tiempo de vida normal.

2.- Una nueva gestión y un nuevo derecho al conocimiento

Al tiempo, estamos viviendo cambios profundos en la gestión del conocimiento. Frente a la obtención de un título, la clave es ahora la formación continua.

El vehículo de promoción y desarrollo personal que supone la ciencia y la cultura, desde los planteamientos actuales, debe extenderse a todas las personas y edades, no debe ser patrimonio de ninguna casta ni de ninguna edad, por lo que hay que procurar que los citados bienes culturales lleguen a todos los mayores sin limitación social, económica o geográfica. Los programas universitarios son uno de los más adecuados marcos para esta formación continua y «son mucho más que una simple forma de llenar el tiempo libre», afirmaba Alberto Calderón de Miguel, Director General del IMSERSO.

Por otro lado, la sociedad comienza a estar convencida de que la Universidad es una necesidad en todo su conjunto, tanto en la producción del saber como en el retorno inmediato de sus valores a la comunidad. Y lo más importante es que nuestros hombres y mujeres estén convencidos de la necesidad del estudio, de los saberes transmitidos por las instituciones y del desarrollo individual y colectivo que proporcionan a las personas.

La propia UNESCO avala estas acciones. Así, en su Informe sobre la educación para la sociedad del nuevo milenio, tan bellamente titulado *«La educación encierra un tesoro»*, el grupo de expertos coordinado por Jacques Delors definió perfectamente dicho trazado sobre un eje crucial: *«la educación de todos, para todos y a lo largo de toda la vida»*.

El entonces Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, en un discurso a universitarios españoles precisaba en 1999 que «los vertiginosos cambios tecnológicos y económicos de nuestra época han hecho que el aprendizaje a lo largo de toda la vida haya dejado de ser un lujo, para convertirse en una necesidad básica». Por eso, junto con la exigencia ética de que la enseñanza ha de democratizarse y estar al alcance de todos los ciudadanos, planteaba desde dicho foro la urgencia práctica de que la educación sea permanente, un proceso continuo que asuma diversas modalidades a lo largo de toda la vida de la persona.

Finalmente, está más que extendida la convicción de que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, de la democracia, del desarrollo de los pueblos y de la paz, valores a los que la universidad no puede permanecer ajena.

3.- Un concepto distinto de universidad

Abrir la Universidad a las personas mayores supone compartir un concepto distinto de universidad. Y supone aceptar:

- Que se puede aprender a cualquier edad, ya que algunas limitaciones que se puedan adquirir al tener más años (agilidad, memoria, agudeza sensorial, etc.) pueden contrarrestarse con otras posibilidades que conseguimos con los años (tiempo, curiosidad, experiencia, constancia, etc.).
- Que la formación universitaria no debe estar orientada solamente a formar profesionales más o menos competentes e investigadores más o menos productivos, sino que también debe procurar hacer más culta a la sociedad en su conjunto, propiciando la reflexión sobre la cultura y los valores.
- Que la educación es un proceso que dura toda la vida y la Universidad es una de las instituciones educativas con las que debe contar la sociedad para dar lugar a que este principio se cumpla.

Efectivamente, la sociedad va a poder contar con ella para atender a esta población mayor en aumento, pues se espera que, debido al descenso de la natalidad, de aquí al 2010 las universidades pierdan 600.000 alumnos jóvenes, por lo que deberá ampliar su cuota de usuarios y ocuparse tanto de la continuación de los estudios de los posgraduados como de la educación de mayores. «La Universidad debe ser competitiva y ampliar su cuota de usuarios centrándose en la continuación de los estudios de los estudiantes jóvenes y en la educación de mayores», afirmaba el Director General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias en el V Encuentro Nacional de programas universitarios para mayores.

Estos nuevos escenarios, en cuanto a la naturaleza, edad, nivel de conocimientos, tipo de estudios etc., de los alumnos deben ser considerados, además, en cuanto a la preparación para un mundo dominado por las nuevas tecnologías, donde los ciudadanos necesitarán fundamentalmente destrezas comunicativas.

En efecto, las circunstancias tecnológicas, culturales y sociales en las que se desenvuelve la actual sociedad exigen, ya, nuevos cometidos a la educación y requiere plantear unos nuevos objetivos para la misma.

Para las personas de la franja de edad de la que hablamos el tipo de formación, además de ayudar a entender el impacto que tiene la ciencia y la tecnología en todos los aspectos de la sociedad, exige, además de las disciplinas tradicionales, un punto de vista más global (educación para la responsabilidad ambiental, para el desarrollo armonioso de las relaciones interculturales, etc.), junto a algunas destrezas que no suelen enseñarse, como un uso constructivo del tiempo de ocio o ir viviendo su educación como una actividad placentera y agradable.

Los mayores están cambiando de perfil, sus necesidades y expectativas son otras y para lograr lo que quieren y merecen la Universidad debe ser, de entre todas las instituciones, de las primeras en atender sus justas reivindicaciones.

4.- Nuevos alumnos en las universidades

De las 69 universidades que existen en España a julio de 2002, más de 50 cuentan con este tipo de programas. En los últimos años han surgido distintas iniciativas y programas universitarios en claro proceso de extensión y generalización en nuestro país, hablándose en estos momentos de la creación de la red española de Programas Universitarios para Mayores y con encuentros universitarios periódicos donde se intercambian ideas y proyectos.

Todo ello es producto, a nuestro juicio, de un momento singular en el que confluyen varias circunstancias:

Una universidad que mira más a su alrededor

Una sociedad que exige un mayor compromiso social a los universitarios

Unos mayores que llegan a la edad de jubilación con un horizonte de vida aún lejano y pleno de facultades y que pertenecen a una generación que por múltiples razones vio limitadas sus posibilidades de acceso a las aulas universitarias, pero que, sin embargo, miró a la Universidad como un ideal y luchó y trabajó para que sus hijos obtuvieran una formación de nivel superior.

Porque no es menos cierto que la Universidad también ha sentido la necesidad de salir del campus y mirar hacia la sociedad. Y ha sido precisamente en los últimos años cuando ha sido más consciente de que no puede desarrollar su función investigadora ni formativa al margen de la sociedad y que dicha sociedad no sólo necesita nuevos profesionales, sino también reciclar y actualizar los conocimientos y la formación de sus trabajadores y profesionales, de sus hombres y mujeres.

La presencia de estos alumnos mayores en la Universidad va a tener repercusiones, muchas de las cuales apenas se adivinan todavía, pero que van a ir más allá de los propios programas de los que hablamos. Estos alumnos llegan a la Universidad con el único afán de ser universitarios y recibir una formación superior. No hay aspiraciones curriculares, no esperan una capacitación profesional. Sólo anhelan vivir la universidad. Esta nueva presencia de alumnos en los campus universitarios van a suponer, a nuestro juicio, *una revitalización del más puro espíritu universitario*. Así lo vivimos desde nuestro nuestros cuatro años de experiencia.

Las opiniones recogidas en las distintas reuniones del profesorado son unánimes: se trata de alumnos muy motivados, participativos y exigentes. Eso está siendo un excelente *estímulo para el profesorado y puede dar lugar a un cambio y una ruptura en la monotonía de los planteamientos y enfoques docentes*.

Así mismo, debe servir de enriquecimiento para los alumnos más jóvenes, debido al intercambio y contraste de pareceres y opiniones, con el valor añadido de la experiencia y perspectiva

aportada por la madurez, que se hará más patente en la medida en que los mayores puedan incorporarse plenamente a la vida universitaria, órganos de representación estudiantil, etc.

Los alumnos solicitan de las universidades el reconocimiento oficial que posibilite, tras haber superado los cursos correspondientes, el acceso a la universidad reglada sin otros requisitos. Muchos de ellos lo desean fervientemente y ya existen precedentes en nuestro país de que, superando estos cursos, puedan optar a plazas disponibles de las carreras análogas a las materias cursadas, en la universidad. Pudiera sonar a utopía, pero no pasarán muchas promociones de alumnos para que esto, aunque sea en términos restringidos, sea una realidad a corto plazo. Probablemente se trate de uno más de los mecanismos de ajuste necesarios para la universidad del nuevo milenio en el que ya estamos. Mientras esto no sea posible, estimulamos su ingreso en las aulas ordinarias que les interesan, previa solicitud al profesorado.

Su asistencia como alumnos normales, con exámenes o sin ellos, que eso no es lo importante, sería un anticipo de lo que debe ser *una universidad sin edad*.

Es una tarea que creemos exigen tanto la responsabilidad universitaria como, a la vez, demandan los nuevos tiempos: atender y desarrollar a la cada vez más numerosa legión de personas de edad de la sociedad.

Y los mayores lo demandan negándose a sí mismos el papel de meros espectadores atribuido a los excluidos del mundo del trabajo. Se puede y se debe optimizar su experiencia, a pesar de que vivimos en un mundo en el que la consideración de la misma es muy escasa. No se acepta fácilmente que la vida es un camino de experiencia y crecemos a base de experiencias y de conquistas.

Las actividades formativas universitarias para estos tramos de edad, como para las de cualquier otra, no pretenden simplemente rellenar el tiempo libre. En general, entre sus objetivos figuran: devolver a los mayores el sentido de la vida, a ayudarles a recuperar su papel de actores en la sociedad, que no tiene por qué quedar destruido después de la jubilación... y lograr que en ellos el conocimiento adquiera una nueva dimensión social.

5.- Las variadas y ricas formas de los programas en marcha

Los Programas Universitarios de Mayores están justificados en nuestro país por las razones que ya hemos comentado: tanto por el progresivo aumento de la población mayor que nos sitúa entre los primeros países del mundo en la esperanza de vida, como por el aislamiento socio-cultural y humano a que se ven sometidos muchos de nuestros mayores o por las dificultades que tuvieron para acceder a la Universidad en otro momento histórico. También se enumera «la pobreza educativa de una gran parte de nuestros mayores, que suelen convertir la etapa de la jubilación en un ocio obligado carente de sentido, en una de las fases de la vida sin actividad y creatividad,

en la autoconcepción de una ciudadanía de espaldas a la sociedad y ajena a su dinamismo, en lo que se ha llegado a denominar una ‘muerte social’» (Velázquez, 1999).

A pesar de la coincidencia en el origen de estos programas, es muy diversa, sin embargo, la variedad de los mismos que conocemos, tanto en duración, objetivos, modelo de financiación, exigencias de entrada y hasta en la propia denominación, como podemos ver en un breve recorrido por algunos de ellos:

Por pura razón cronológica, habría que comenzar hablando de las experiencias catalanas, como la de la Universidad Rovira y Virgili o las asumidas en su nacimiento por las recientes universidades de Lleida y Girona que, desde 1982 tienen en funcionamiento unas «*Aulas d'extensió universitària per la gent gran*», extendidas por diversas ciudades de estas provincias.

A principios de los años 90 la Universidad de Alcalá de Henares comenzó a dedicar una parte de su programa «*Humanidades Señor*» a «reforzar la formación de personas mayores con inquietudes intelectuales». Este programa, subvencionado por el IMSERSO, consta de dos cursos con materias comunes y un tercero con cursos monográficos optativos.

La denominada *Universidad de la Experiencia* nace en Salamanca también en 1993, como proyecto conjunto de la Universidad Pontificia y de la Junta de Castilla de León. Consta de dos cursos académicos, los cuales han ido extendiéndose por las distintas capitales de la Comunidad Autónoma citada bajo la misma denominación e idéntico patrocinio.

En 1994, la Universidad de Granada comienza su «*Aula permanente de formación abierta*», que ya consta de cinco cursos y que también fue pionera, como la de la Universidad de Sevilla, nacida en 1996, denominada «*Aula de la Experiencia*», con tres años de duración e impartiendo, además desde hace unos años, un programa provincial en seis sedes distintas. Muy parecida en año de nacimiento y duración es el «*Aula Universitaria de Mayores*» de la Universidad de Cádiz.

Fue a partir de 1999, año internacional de las personas mayores, cuando los programas universitarios para mayores empiezan a proliferar y, además de los citados, los tienen las universidades de A Coruña (*IV Ciclo Universitario*); Alicante (*Universidad permanente*); Almería (*Mayores en la Universidad*); Illes Balears (*Universitat oberta per a majors*); Universidad Autónoma de Barcelona (*La Universidad a tu alcance*); Las Palmas de Gran Canaria (*Universidad para mayores: peritía et doctrina*) Jaume I de Castellón (*Universitat per a majors*); Córdoba (*Programa Universitario de mayores de la Cátedra Internacional Prof. Santisteban*); Deusto (*Graduado universitario en cultura y solidaridad*); Elche (*Aulas universitarias de la Experiencia*); Huelva (*Aula de mayores y de la experiencia*); Jaén (*Universidad Abierta*); León (*Aulas abiertas para los mayores*); Málaga (*Aula de formación abierta para mayores*) Murcia (*Aula de mayores*); Bilaketa .Navarra (*Universidad para mayores Francisco Ynduráin*); Navarra (*Aula de la experiencia*); Oviedo (*Programa universitario para mayores*); País Vasco (*Universitario en Ciencias Humanas. Aulas de la experiencia*); Fundación Matia.

San Sebastián (*Escuela de la Experiencia*); Santander (*Proyecto educativo para personas Mayores*); La Laguna (*Programa para Mayores*); Castilla la Mancha (*Universidad de Mayores «José Saramao»*); Valencia (*Nau Gran*); Politécnica de Valencia (*Universidad Senior*); Zaragoza (*Universidad de la Experiencia*)... y algunas más que pueden haber comenzado recientemente y no figuren en la Actualización de la Guía de Programas Universitarios de Personas Mayores que edita el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Pretendiendo objetivos absolutamente similares, cada una de ellas ha puesto en marcha su programa con un formato matizadamente diferente y con detalles que reflejan cada contexto o diferente tipo de dirección o patrocinio.

Podemos aportar algunos rasgos, solamente, a título de ejemplo de los programas de las Universidades de la Comunidad de Madrid, que no hemos mencionado antes por este motivo y se verá la rica diversidad de formas en que se ofertan estos programas:

Hasta 1999 no comenzó el primer curso académico de *la Universidad para los Mayores* en la Universidad Complutense, patrocinada por la Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid e integrado por 300 horas distribuidas en tres cursos. En el primero de los cuales se aborda el arte, la literatura y la historia de Madrid, en el segundo curso se tratan los mismos temas a escala nacional y en el tercero, a escala internacional. La Universidad Autónoma de Madrid y en concreto la Facultad de Psicología, está llevando a cabo un programa que con el nombre de «*Vivir con Vitalidad*» intenta inculcar en los mayores de 60 años una serie de hábitos saludables («Nutrición y salud», «Vivir con vitalidad», etc.) que les permitan aumentar su calidad y esperanza de vida. Intentan que los profesores pertenezcan también al colectivo de mayores.

Siguiendo en la Comunidad de Madrid y bajo el lema «*Para seguir aprendiendo*», la Universidad Pontificia de Comillas ha iniciado recientemente su programa *Universidad de Mayores*, dirigido a personas de más de 55 años y de dos cursos de duración, girando sus contenidos en torno a tres grandes bloques temáticos como son: Humanidades, Filosofía y Religión y Sociedad y Desarrollo Personal. Los alumnos pueden matricularse de un curso completo o de módulos sueltos, dependiendo de sus preferencias.

La Universidad San Pablo CEU tituló su programa «*Vniversitas Senioribvs*», con oferta de materias de Psicología, Medicina, Salud o Derecho, siendo la edad límite de entrada los 50 años.

La Universidad Carlos III denomina a su programa «*Aula de Formación Permanente*» y está dirigida a personas mayores de 45 años con tres cursos de duración, cada uno de los cuales trata de Iniciación a la cultura española, Iniciación a la cultura europea y Cuestiones del tiempo presente, respectivamente.

A ellas, tratando las de la Comunidad madrileña, habría que añadir la de Alcalá de Henares, que hemos mencionado entre las precursoras de estos programas en España.

Para aportar más detalles sobre uno de ellos, pasamos a presentar el programa de cuya dirección nos encargamos y que nació en el curso 1998/99.

6.- El Programa de Mayores de la Universidad de Extremadura

En el contexto descrito, el Programa Universitario de los Mayores de Extremadura es un proyecto de desarrollo científico-cultural, dirigido a promover la ciencia y la cultura en la personas mayores, al mismo tiempo que las relaciones intergeneracionales.

El Programa está dirigido principalmente a las personas extremeñas mayores de 55 años sin necesidad de titulación previa.

Y los objetivos son los siguientes:

Facilitar el acceso de las personas mayores a los bienes culturales para la mejora de su calidad de vida y el fomento del empleo creativo del ocio.

Propiciar un espacio para el debate científico-cultural a una generación que ha tenido escasas oportunidades para el mismo.

Ofrecer un marco para las relaciones intergeneracionales que, en otros contextos, han sido difíciles.

Incorporar a los mayores a las oportunidades que ofrece la nueva sociedad de la información.

Fomentar la participación de las personas mayores como futuros dinamizadores en su propio contexto socio-cultural.

El Programa Universitario para Mayores se imparte en seis sedes y comenzó a desarrollarse en tres cursos. La sostenida y fundada petición de los alumnos que terminaban el tercer año a las autoridades de la Junta de Extremadura, patrocinadora del programa, ha elevado a cinco los cursos, datos que le hacen exclusivo en España, si se cruzan los parámetros de número de cursos y sedes, de acuerdo con la Guía de Programas Universitarios de Mayores antes citado (Velázquez, 2002).

Contamos con más de 700 alumnos que esperamos sean mil al cubrir los cinco cursos en el año académico 2002 / 2003, distribuidos en las seis sedes en las que se imparten las clases: Badajoz, Cáceres, Mérida, Plasencia, Don Benito-Villanueva y Zafra.

En la página siguiente se presenta el Plan de estudios, que podríamos denominar como tipo, ya que con la debida flexibilidad se adecua, en razón de disponibilidad de profesorado y programación, a cada una de las seis sedes en las que se imparte.

PROGRAMA DE ESTUDIOS		
	PRIMER CUATRIMESTRE	SEGUNDO CUATRIMESTRE
PRIMERO	<ul style="list-style-type: none"> - Historia antigua - Técnicas de estudio - España y Europa Comunitaria - Aspectos sociológicos de la edad adulta 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos psicológicos de la edad adulta - Literatura clásica y medieval - Sociedad de la información - Nutrición y Dietética
	- Taller de habilidades sociales	
SEGUNDO	<ul style="list-style-type: none"> - Retos actuales de la ingeniería y la arquitectura - Historia medieval - Arte medieval - Nociones básicas de Derecho 	<ul style="list-style-type: none"> - Medio Ambiente - Genética - Literatura medieval - Sociedad, cultura y religión en la sociedad actual
	- Taller de Informática -Taller de Literatura - Taller Multidisciplinar (expresión plástica, arte, dibujo, ...)	
TERCERO	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía - Literatura: Siglo de Oro - Química - Historia moderna 	<ul style="list-style-type: none"> - El Renacimiento en el Arte - Prevención y promoción de la salud - Educación del consumidor - Geografía
	- Taller de Informática -Taller de Literatura - Taller de Teatro - Taller Multidisciplinar (expresión plástica, arte, dibujo, ...)	
CUARTO	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicaciones actuales de la Química - Geografía política actual - Generación del 98 y literatura - Historia de la Ciencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecosistemas extremeños - Meteorología - Literatura Extremeña - Arte y Cultura de Extremadura: Trabajos de investigación
	- Taller de informática - Taller de Teatro - Taller Multidisciplinar (expresión plástica, arte, dibujo, ...)	
QUINTO	<ul style="list-style-type: none"> - Constitución Española y Derecho - Comunicación Humana - Literatura actual - Historia contemporánea 	<ul style="list-style-type: none"> - Ética - Etnografía, migraciones y naciones - Pensamiento contemporáneo - La ciudad: Trabajos de Investigación fin de estudios
	- Trabajos de investigación fin de estudios	

ASIGNATURAS OPTATIVAS

- Las culturas y su interpretación-
- La UEx. Estructura y funciones
- La educación en la sociedad actual
- Problemas actuales de la ingeniería genética
- Educación Física para Mayores
- El cine como fenómeno social
- Las ONGs
- Agricultura y desarrollo

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

-Viajes de estudio - Conciertos - Conferencias - Teatro - Cine- -Exposiciones...

Junto con las materias y talleres opcionales que figuran en el cuadro, impartidos durante los dos cuatrimestres del curso académico en cada sede donde se lleva a cabo el Programa, se realizan también una serie de actividades complementarias, como viajes de estudio o conferencias que ofrecen la posibilidad a los alumnos de contar con la visión, el conocimiento y la experiencia de determinados profesionales y expertos en diversas materias. Del mismo modo, se realizan visitas programadas con el fin de que los alumnos puedan ampliar los conocimientos que reciben en las aulas.

A lo largo de los cuatro cursos desarrollados hasta este momento, han participado un gran número de profesores de las distintas Facultades y Escuelas de la Universidad de Extremadura (Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ciencias, Facultad de Educación, Facultad de Medicina, Facultad de Económicas, Facultad de Formación del Profesorado, Escuela de Ingenierías Agrarias, Escuela Politécnica, Centro Universitario de Mérida, etc.). El incremento de alumnos ha sido espectacular, desde 333 en el curso académico 98/99 a 723 en el presente. Un aumento de casi 400 alumnos en 3 años. Asimismo que se debe en nuestra opinión, a la ilusión del alumnado, que actúan de dinamizadores en sus respectivos medios así como al sorprendente porcentaje de participación y la satisfacción de todos los profesores y alumnos.

En cuanto a la distribución por sexos, el Programa Universitario para Mayores de Extremadura comenzó con un equilibrado porcentaje de hombres y mujeres (49,4% varones y 50,6% mujeres) en 1998, situándose en el curso 2001/2002 en 31% de hombres y 69% de mujeres. Hay que hacer notar el descenso lento pero constante de varones y el ascenso progresivo de mujeres, como puede verse en la tabla siguiente:

CURSO	%VARONES	%MUJERES
98/99	49,4	50,6
99/00	39,2	60,8
00/01	35	65
01/02	31	69

Distribución de los alumnos por sexo y año

En cuanto a los estudios previos que tienen los alumnos que acceden al Programa Extremeño, el colectivo más numeroso ha sido el que ha realizado estudios primarios, seguido de aquellos que poseen el Bachiller Elemental. Con esto se cumple la pretensión inicial del Programa de hacer beneficiarios de éste principalmente a aquellas personas mayores de 55 años que no habían gozado de la experiencia universitaria hasta el momento.

La edad media de nuestro alumnado se sitúa en los 64 años, teniendo nuestro alumno más veterano 84 años. Aunque el programa está destinado a los mayores de 55 años, puede acudir alguno de menor edad si lo solicita y existen plazas disponibles.

7.- Algunos principios metodológicos

Creemos que la Universidad debe ofrecer una educación de calidad también en los programas destinados a las personas mayores. No pueden constituirse como un conjunto de accio-

nes aisladas, que tengan por fin solamente el aspecto recreativo. El éxito de estos programas demuestra que las personas mayores quieren aprender durante toda la vida si respetamos su ritmo de aprendizaje y les motivamos para ello. La competencia intelectual aumenta cada día, como conocemos por infinidad de personas insignes, si se estimula hasta una edad muy avanzada y si esa persona ha tenido la actitud intelectual como uno de sus más importantes hábitos.

Es fundamental, por tanto, que la metodología sea activa, participativa, socializadora, indagadora en la medida de lo posible y, sin duda, abierta y comprensiva con el fin primordial de facilitar oportunidades de recrear la vida del mayor, dándole una nueva significación a su trayectoria vital.

De lo que sabemos en torno a los procesos de aprendizaje de las personas mayores, creemos que hay que tener presente algunos rasgos que permitan orientar la intervención educativa y que, en razón de la ocasión, extractamos de Lehr (1980):

Los mayores aprenden peor cuando el material elegido carece de sentido.

Es preciso, por tanto, utilizar materiales que conecten el aprendizaje con su experiencia y sus intereses.

Hay que adecuar el aprendizaje a sus propios ritmos.

La experimentación práctica de los contenidos de aprendizaje y su repetición son factores estimulantes del proceso educativo en las personas mayores.

Su experiencia vital facilita un aprendizaje global.

Es preciso tener en cuenta los aprendizajes previos, tanto académicos como vitales de los mayores para favorecer la actuación educativa.

El aprendizaje debe estar conectado con las necesidades cotidianas de los mayores, especialmente en relación con su salud y su calidad de vida.

Así, pues, la experiencia, las apreciaciones y las características de las personas mayores son determinantes en sus procesos de aprendizaje.

Por otra parte, en comparación con el aprendizaje infantil, las personas de edad son menos flexibles, aprenden menos en cantidad, más despacio y retienen peor. Sin embargo, pueden aprender de manera más metódica y retener cosas más esenciales y más profundas. Consecuentemente nuestro papel como profesores consistiría en proporcionarles prioritariamente:

- útiles intelectuales de observación, de análisis y de clasificación;
- modelos de interpretación de la realidad;

- métodos de acción;
- informaciones básicas para cubrir sus lagunas;
- formas de aprender a aprender;
- analogías para estimular y desarrollar su imaginación creativa;
- perspectivas para situar su conocimiento y su acción en espacios más amplios.

La ampliación de nuestro programa de tres a cinco cursos nos ha permitido dedicar una parte de los dos últimos años a tareas de investigación que los alumnos mayores puedan realizar sobre su entorno: comunidad, ciudad, etc., actividades que estamos iniciando con la más fervorosa acogida por su parte.

Las personas mayores sólo aprenden con su propio esfuerzo, su compromiso y su implicación personal, a través de su actividad reflexiva, mediante la vuelta sobre si mismo y la maduración solitaria. De este modo, la asimilación de su aprendizaje es profunda y duradera.

8.- La voz del alumnado del Programa Universitario de Mayores

Las demandas de los alumnos del Programa Universitario de Mayores nos han servido, desde su inicio en 1998, de referencia para abordar nuevas estrategias y tomar decisiones en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los mismos. Con este objetivo, cada final de curso realizamos un estudio descriptivo sobre las motivaciones, preferencias y consideraciones de los alumnos que han asistido a las aulas del Programa.

La principal motivación del alumnado para acudir al programa, en torno al 50% de los mismos, es que, en su día, no tuvieron la oportunidad de estudiar. El segundo motivo principal (en torno al 40%) acude mayoritariamente al Programa con el fin de ocupar su tiempo libre

Les encantan todas las materias del programa y entre los talleres figura en primer lugar el taller de «Literatura» (32,1%), seguido muy de cerca por los talleres de «Informática» (26,1%) y «Escultura y pintura» (26,1%).

La actitud más valorada por los alumnos del Programa Universitario en sus profesores es *la buena formación en la materia a impartir, seguida de la adaptación a los alumnos*. La opción *simpatía*, es la tercera opción más relevante considerada por los alumnos a la que sigue *las dotes pedagógicas del profesorado*.

Otras de las cuestiones susceptibles de mejoras consideradas por los alumnos del Programa Universitario de Mayores han sido la posibilidad de hacer más visitas de estudio, así como más actividades complementarias. Otras opciones que cuentan con el respaldo de un número de alumnos menor son la posibilidad de hacer clases más participativas, la existencia de un programa previo del curso que sea entregado a los alumnos antes del inicio de las clases y mayor coordinación de los profesores.

9.- Valoración general y expectativas

A juicio de la coordinación del Programa, estimamos que se va consolidando un nuevo concepto de educación universitaria, que ayuda a envejecer de forma saludable y solidaria, reforzando al mismo tiempo los procesos de relación intergeneracional.

Aunque respecto del profesorado no tengamos estudios formales, las opiniones recogidas en las distintas reuniones son unánimes: se trata de alumnos muy motivados, participativos y exigentes. Todos vamos aprendiendo año a año, según avanzamos y muy especialmente el profesorado, más de dos centenares de profesoras y profesores que colaboramos en esta tarea y de la que obtenemos no sólo mejoras en nuestra práctica profesional, sino que también revierte en la capacidad de acción de los sujetos de estas edades adultas. Eso está siendo un excelente estímulo para *el profesorado y puede dar lugar a un cambio y una ruptura en la monotonía de los planteamientos y enfoques docentes.*

Intentamos estimular al profesorado universitario de los Programas de Mayores para que impulsen investigaciones en el marco de estos programas que permitan conocer con mayor profundidad sus diversos aspectos.

Nuestros ya 723 alumnos, prejubilados unos y jubilados otros, suponen una población muy importante, tienen mucho conocimiento adquirido y se encuentran en lo mejor de su vida. Están satisfechos y contentos. También tienen sus quejas y realizan sus más que fundamentadas críticas. Es una más de las analogías con la universidad de los jóvenes (de los jóvenes que entienden la universidad más como contraste y debate que como pura y dócil transmisión). Una de las tareas que intentamos con mayor esmero es el modo de utilizar ese conocimiento para ayudar a otros sectores de la población.

Nuestra Universidad desea ofrecer una educación de calidad también en el programa destinado a las personas mayores. Desde el principio intentamos que, más que un conjunto de acciones aisladas, tenga por fin lograr un currículo formal, profesores lo más especializados posible y objetivos que deban ser compartidos entre todos ellos. Es fundamental que la metodología sea activa, participativa y socializadora, como ya hemos dicho, con el fin primordial de facilitar oportunidades de recrear la vida del mayor, dándole una nueva significación a su trayectoria vital.

Nos consideramos fieles testigos de que las personas mayores quieren aprender durante toda la vida si respetamos su ritmo de aprendizaje y les motivamos para ello. La competencia intelectual aumenta cada día si se estimula hasta una edad muy avanzada, como conocemos por infinidad de personas insignes.

Se trata, en definitiva, de una tarea que creemos exigen nuestra responsabilidad universitaria y, a la vez, demandan los nuevos tiempos: atender y desarrollar a la cada vez más numerosa legión de mayores de la sociedad. Y aunque no estuviera la nuestra entre las doce antiguas

universidades que hace unos años firmaron el manifiesto titulado «*Hacia la Universidad del siglo XXI*», reforzamos con los hechos su punto sexto, en el que se propone a la Universidad del futuro como *una institución sin edad*. Esto implica el convencimiento de que la educación es un proceso que dura toda la vida, que se puede aprender a cualquier edad, ya que muchas de las limitaciones que impone la edad pueden ser contrarrestadas con la experiencia de los años. E implica creer con firmeza que todos tienen el derecho a ser formados. Todos y a lo largo de toda la vida.

Es claro que en la medida en que el ser humano tenga una vida espiritual propia y diferenciada, una cultura y criterios personales, es capaz de ser «más persona», es decir, más libre. Por eso pretendemos con estos programas proporcionar educación a un mayor abanico de ciudadanos, incluyendo a los excluidos y alcanzando a los hasta ahora inalcanzados.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUINAGA, E. de (1999). El siglo de los ancianos. *Lección inaugural del curso 1999-2000 del Centro Cultural Santa Ana*. Almendralejo: Centro Cultural Sta. Ana.
- ALCALÁ, M. E. y VALENZUELA, E. de (2000) *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.
- BLÁZQUEZ, F. (1999). *Memoria 1998/99 del Programa Universidad de los Mayores de Extremadura*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.
- BLÁZQUEZ, F. (2000). *Memoria 1999/2000 del Programa Universidad de los Mayores de Extremadura*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.
- BLÁZQUEZ, F. (2000). *Los mayores en la Universidad de Extremadura*. En M. E. Medina Tornero y M. J. Ruiz Luna, *Políticas Sociales para las Personas Mayores en el próximo siglo* (pp. 137-150). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- BLÁZQUEZ, F. (2001). *Memoria 2000/01 del Programa Universidad de los Mayores de Extremadura*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.
- CHAPARRO, C. (1999). Intervención del Rector de la Universidad. En el *Acto de apertura del curso del Programa Universidad de los Mayores de Extremadura*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.
- COMUNIDAD DE MADRID (2001). *Actas de la III Escuela de Verano. La Educación de Personas Adultas para el siglo XXI*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- GONZÁLEZ, F. (1999). *Un viejo que muere es una biblioteca que arde*. Diario El País, 18 de julio de 1999.
- LEHR, U. (1980). *Psicología de la Senectud*. Barcelona: Herder
- HOLGADO, A. (Coord.) (2001). *Actas del III Encuentro Nacional de Programas Universitarios*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- INSERSO (2000). *Guía de Programas Universitarios de Mayores*. Madrid: Instituto de servicios Sociales
- MEDINA TORNERO, M. E. y RUIZ LUNA, M. J. (2000). *Políticas Sociales para las Personas Mayores en el próximo siglo*. Murcia: Caja de Ahorros del Mediterráneo
- NACIONES UNIDAS (1998). *Estado de la población mundial 1998. Las Nuevas generaciones*. Nueva York: Naciones Unidas.

- RODRÍGUEZ CARRAJO, M. (1999). *Sociología de las personas mayores*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- SABATER, F. (1999). *El arte de vivir*. Barcelona: Planeta.
- UNESCO (1996) *Informe Jacques Delors: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- VELÁZQUEZ CLAVIJO, M. y otros (1999). *Guía de programas Universitarios de Personas Mayores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- VELÁZQUEZ CLAVIJO, M. y otros (2002). *Guía de programas Universitarios de Personas Mayores. Actualización 2002* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ZAMORA VICENTE, A. (1999). Lección inaugural del curso académico 1999/2000. En *Memoria 1998/99 del Programa Universidad de los Mayores de Extremadura*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.

VOLUNTARIADO DE MAYORES: EJEMPLO DE ENVEJECIMIENTO PARTICIPATIVO Y SATISFACTORIO

MARÍA SILVERIA AGULLÓ TOMÁS
ESTEBAN AGULLÓ TOMÁS
JULIO RODRÍGUEZ SUÁREZ

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo estriba en desarrollar el tema del voluntariado de mayores como un claro ejemplo de envejecimiento participativo y saludable. En la primera parte se definen los conceptos utilizados y se refleja el «envejecimiento activo» como expresión de una necesidad social más que sólo una tendencia en boga. La participación social de los mayores es destacada como interés prioritario tanto desde las instituciones políticas como socio-económicas. En la segunda, se ofrecen algunos datos e informaciones que ayudan a dibujar una panorámica internacional sobre la situación de los mayores como voluntarios. En la tercera se desarrollan las distintas actividades, tipología, opiniones y vivencias de voluntarios mayores en nuestro contexto español. Al final, entre otras conclusiones y propuestas, se subraya la relevancia de continuar y hacer realidad un «envejecimiento participativo», pero, eso sí, evitando el derrumbe hacia la «explotación» humana para construir una vejez más saludable y justa acorde con los principios básicos de toda sociedad democrática.

ABSTRACT

The general aim of this work is to develop an approach to elderly people as a volunteer group, in order to analyse a case of participatory and healthy ageing. The article is divided into 4 parts. The first one explains the concepts used and shows «active ageing» as a symbol of social need more than just as a fashionable theme. Older people's activities are remarked as a predominant interest for socio-economic and political organisms. The second part sets the scene by describing some international data and global information. The third part focuses on different discourses, typology and experiences of older volunteers in Spain. The last section provides some conclusions and proposals stating, among other comments, the need for participatory ageing for a satisfactory and fair old age. References close the article.

PALABRAS CLAVE

Mayores, Voluntariado de mayores, Envejecimiento activo.

KEY WORDS

Elderly people, Elderly volunteers, Active ageing.

INTRODUCCIÓN

En la primera parte de este trabajo se definen los conceptos utilizados y se refleja el «envejecimiento activo» como expresión de una necesidad social más que sólo una tendencia en boga. La participación social de los mayores es destacada como interés prioritario tanto desde las instituciones políticas como socio-económicas. En la segunda, se ofrecen algunos datos e información que ayudan a dibujar una panorámica internacional sobre la situación de los mayores como voluntarios. En la tercera se desarrollan las distintas actividades, tipología, opiniones y vivencias de voluntarios mayores en nuestro contexto español. Al final, entre otras conclusiones y propuestas, se subraya la relevancia de continuar y hacer realidad un «envejecimiento participativo», pero, eso sí, evitando el derrumbe hacia la «explotación» humana para construir una vejez más saludable y justa acorde con los principios básicos de toda sociedad democrática.

1. EL «ENVEJECIMIENTO ACTIVO» MÁS ALLÁ DE UNA MODA

«*Envejecimiento activo*» no es sólo una expresión recientemente utilizada a veces con la intención de ocultar una inevitable vejez decrépita y dependiente. No es sólo la idea básica que ya propugnaban los pioneros de la ‘Teoría de la Actividad’ y el «Envejecimiento Exitoso» (Cavan et al., 1949, Havighurst y Albretch, 1953; Havighurst, Neugarten y Tobin, 1968). Ni tampoco es sólo un concepto de moda empleado por las instituciones socio-políticas... Constituye una expresión que refleja una realidad cada vez más constatable de las personas mayores. Hasta hace pocos años hablar de «mayores activos» o «productividad en la vejez» hubiese resultado incomprensible; empleo, vejez, actividad,... eran temas de distintas áreas que solían ser tratados por separado.

La ONU con el *Año internacional de la personas mayores* (1999) y más recientemente la *II Asamblea Mundial del Envejecimiento* (Abril, 2002) han confirmado la necesidad de ese «envejecimiento activo» no sólo como propuesta de vanguardia. Por tanto, hoy en día, la actividad de los mayores empieza a reconocerse y es tal, contra todo estereotipo, que bien merece la pena la realización de investigaciones y reflexiones, como la que aquí se presenta, para desvelar la cara más activa del envejecimiento. Sin negar, obviamente, las necesidades de la vejez más dependiente y solitaria, en este caso se analizará una las vertientes más participativas de este grupo de población como es el voluntariado. De entrada podemos afirmar que existen más organizaciones *para* mayores que *de* mayores. Además, con la reciente *Ley del voluntariado* (1996), el *Año internacional del voluntariado* (2001), y más recientemente el *Foro Mundial ONG's sobre Envejecimiento* (2002), se han puesto sobre la mesa y se han analizado las actividades no remuneradas y, entre ellas, el voluntariado de la gente mayor.

Analizar y evaluar la actividad y «productividad» de los mayores es un tema complejo y se puede abordar desde distintas facetas. A saber: 1) los mayores como trabajadores jubilados o «empleados» de forma clandestina, 2) los mayores, sobre todo mujeres, como trabajadoras del hogar o amas de casa, 3) los mayores como cuidadores, 4) los mayores como voluntarios

sociales, etc. Por tanto, de las distintas aristas más participativas que presenta este sector poblacional, en este artículo nos centraremos en la gente mayor como parte, realmente «parte» porque toman «parte», del tejido voluntario o tercer sector actual.

Hemos de señalar que al elegir este tema se está denunciando, al mismo tiempo, el concepto homogeneizador de «inactividad» que se atribuye a esta etapa. Pero no es cuestión de dejarse llevar por el «deber ser», el ideal de «mayor activo», pues como se puede comprobar no todos los mayores son *activos*. De hecho, la pasividad es común en estas edades. Ello puede entenderse si recordamos las actitudes más negativas hacia el trabajo, la necesidad de jubilarse para descansar, etc. como modo de justificar esa mayor pasividad porque ellos consideran que «ya han trabajado demasiado» y «se merecen» un descanso, ocio pasivo, ocio activo o lo que prefieran realizar. Entonces nos preguntamos: ¿con qué autoridad se les puede llamar «pasivos» si se atiende a su dura trayectoria laboral pasada y no se respeta «su derecho al descanso» si muchos así lo prefieren?, ¿por qué tiende a equipararse el criterio de utilidad, productividad (e incluso satisfacción) con determinadas actividades económicas y no con otras? Antes de avanzar en el análisis recordemos el concepto de «envejecimiento activo» aquí utilizado que, por supuesto, va más allá del trabajo remunerado oficial o empleo. Por tanto, partimos de la no consideración de los mayores como *población inactiva*, sino como personas que realizan actividades de diversa índole. No podemos considerarles activos según términos de la EPA, pero tampoco podemos definirles como *población inactiva* porque su actividad es notablemente alta y su utilización del tiempo diversificada. Por ello podemos hablar de vejez activa y creativa sin ser productora o productiva en el sentido clásico (o si se prefiere, en el sentido economicista del término). Es decir, la actividad se orienta hacia otras vías, que pueden ser diferentes (o similares, según las posibilidades y preferencias) a la productividad del ámbito laboral.

El hecho de colocar el «**envejecimiento activo**» como cuestión central no es algo gratuito ni caprichoso. Según varios estudios y encuestas, lo que más preocupa a los mayores viene siendo la soledad, la enfermedad, la pérdida de memoria, el sentimiento de inutilidad y la dependencia, principalmente (véase página web, CIS, Estudio 2244, Barómetro Abril 1997). En coherencia con estas preocupaciones, manifiestan la «necesidad» de estar activos porque ello implica directamente que tienen salud, relaciones, independencia. Aunque los significados de las actividades son diversos, el denominador común es la centralidad de la actividad (sea cual sea) en cuanto que supone «no ser mayor». La actividad (a veces desde fuera catalogada como «pasividad») es un aspecto que ellos ponen en el centro de sus vidas, no algo que nosotros queramos realzar indiscriminadamente. La actividad no constituye, pues, un tema periférico al tratar a los mayores, sino que se convierte en un claro indicador de su calidad de vida global; significa trabajo voluntario y actividad *versus* jubilación y vejez. La contrapartida de «no envejecer» suele ser la actividad, permanecer activo: los factores que muestran una mayor actividad serán el polo opuesto de los que definen «ser mayor».

Sobre el concepto «**mayores voluntarios**», en este artículo nos referimos a mayores de 65 años, independientes y que dedican su tiempo a actividades sociales no remuneradas, elegidas libremente, con mayor compromiso, fuera del contexto familiar-amical más cercano y desde entidades ya organizadas. Es decir, no vamos a hablar de otras actividades no remuneradas

como los cuidados, las tareas domésticas o el empleo sumergido. De hecho, todas estas actividades se encuadran dentro de lo que se viene denominando *economía informal* porque muchas personas cobran, viven de estos trabajos (asistentas, cuidadores, etc.) y son profesionales de los mismos. Las actividades de voluntariado, pues, se sitúan a caballo entre las actividades remuneradas (porque también podrían constituir un empleo), las de ocio (porque son elegidas voluntariamente y ocupan el tiempo libre después de otras obligaciones) y las actividades de relación social (fuera del ámbito familiar). Aquí nos referimos a la realización de estas tareas con significados e intencionalidad muy distintos a las actividades domésticas y de cuidados que bien merecería una reflexión aparte. En el estudio de Agulló (2001), decíamos que si los capítulos sobre «trabajo doméstico» y «cuidados» eran más extensos en coherencia con el tiempo que invierten los mayores, este artículo resulta breve acorde con la corta participación fuera del ámbito doméstico. Aunque en aumento, pocas son las personas voluntarias mayores que participan más allá del umbral del hogar. Pero esta participación cada vez mayor (y no tan despreciable en comparación al voluntariado de otras edades) merece su análisis y estudio. Para muchos mayores estas prácticas son consideradas como *ocio*, desde el momento en que le otorgan sentido pleno (ocio como desarrollo personal y social) o como *trabajo* porque es tomado con seriedad, continuidad e implicación (más propias del trabajo vocacional y voluntario).

2. MAYORES COMO VOLUNTARIOS: INFORMACIONES PARA UNA APROXIMACIÓN GLOBAL

En contra del tópico y la representación de «poca participación social» de los mayores, desde los escasos estudios y reflexiones existentes se confirma una reciente eclosión del movimiento asociativo de los mayores tanto a nivel internacional como en nuestro contexto español (Kelly, 1993; Rodríguez Rodríguez, 1993; Zayas, 1994; SECOT, 1995, 2001; INSERSO, 1996; Calero, 1996; Bazo, 1996; Rodríguez Cabrero, 1997). En nuestra revisión hemos constatado esta participación emergente, sin embargo, aún minoritaria. Las actividades siguen restringiéndose al ámbito más próximo y privado (véase Agulló, 2001, 2002, para los mayores como cuidadores, como amas de casa y trabajadores no remunerados).

Las actividades voluntarias de los mayores pueden ser, como veremos, muy variadas: 1) Conservar la memoria colectiva (usos y costumbres, trabajos artesanos, tradiciones culinarias, etc.); 2) Transmitir el folklore y cultura populares (fiestas, canciones, danzas, juegos,... y otras manifestaciones); 3) Preservar lazos intergeneracionales extrafamiliares; 4) Aportaciones a los problemas sociales, políticos o económicos; 5) Defensa de intereses de los mayores o de la sociedad (contactar con trabajador social; colaborar en campañas de solidaridad, en la oficina del voluntariado); 6) Cuidado de otras personas (apoyando al familiar cuidador de niños o mayores); 7) Ofrecer compañía (acompañar al médico, a pasear, a viajes...) y visitas (en hospital o en casa); 8) Realizar tareas domésticas en otros hogares (compras, gestiones, etc.); 9) Convertirse en el tutor del mayor, principalmente.

Si se consulta el estudio de Rodríguez Cabrero (1997), podemos citar al menos tres tipos de voluntariado en los mayores (pp. 114-115 y pp. 164-165): a) voluntariado cultural (presencia de elites profesionales, trabajadores más activos, profesionales y líderes), b) voluntariado asistencial (desde ONG's como Cáritas, Cruz Roja o a nivel informal), c) voluntariado social e intergeneracional (desde los Centros y Hogares prestan servicios a la comunidad o a los propios mayores). Otros tipos de voluntariado a los que aludimos aquí podrían incluirse o añadirse a esta tipología citada: voluntariado parroquial, voluntariado vecinal-informal, voluntariado económico, etc.

Aunque se puede constatar el auge de estas organizaciones, el voluntariado de mayores no está muy desarrollado en España en comparación a otros países del norte europeo y a EE.UU. Aún así, en nuestro contexto español contamos con una incipiente colaboración de voluntarios de edad. Por ejemplo, como voluntariado económico en España existe la organización SECOT (Seniors Españoles para la Cooperación Técnica), cuyos componentes se dedican al asesoramiento jurídico y empresarial de los más jóvenes. Según los análisis de Acebal (1995), existen 51.000 personas mayores, de 17 países, insertas en una treintena de organizaciones de voluntariado¹. Este movimiento Senior implantado recientemente en muchos países² se gesta con una doble orientación³. En esta experiencia de SECOT convergen: asociaciones empresariales, Círculo de Empresarios, Acción Social Empresarial, Cámaras de Comercio, empresas individuales, socios protectores, confederaciones y federaciones patronales, entre otros. A diferencia de otras ONG's, el voluntariado económico no atiende fines sanitarios, ni religiosos, ni de militancia política o sindical, sino que se centra en ayudar a gente de empresa necesitada de apoyo para lanzar sus servicios o negocios. Todos estos apoyos pueden fomentar y mejorar las relaciones intergeneracionales e intrageneracionales. Además, ello puede reportar también una mejor situación de salud física y psico-social de los voluntarios mayores, mayor autoestima, sentido de utilidad. Esta faceta es, por tanto, la que nos gustaría destacar en cuanto al capital humano de los mayores al servicio de la colectividad (véase «conclusión y propuestas»).

También en otras ONG's ya clásicas las personas mayores están cobrando mayor peso y presencia social. En Cáritas, según la Memoria 1996 (1997:29) el 13,8% de los voluntarios⁴ son mayores de 65 años. También, según la Memoria 1996 de Cruz Roja (1997:13), los mayores voluntarios son el 6% respecto al total de mayores usuarios de otros servicios a los que pueden acogerse o utilizar: teleasistencia (31% de los mayores), Ayuda a domicilio complementaria (24%), A.D. Básica (7%), Centros de día (9%), «abuelos sustitutos» (0,1%), etc. (1997:12-14). Junto a programas de acción internacional, sanitaria, formación, sensibilización -por ejemplo-, que Cruz Roja desarrolla (dirigidos a la población general), el programa de mayores constituye uno de los prioritarios dentro de la «Acción hacia grupos más vulnerables». Es al que más voluntarios se dedican (11.088, del total de 20.865 en estos programas) y del que disfrutan más usuarios (61.974), en comparación a otros «grupos vulnerables» (drogodependientes, inmigrantes, mujeres, etc.) (Ibidem: 11).

En un estudio de Cruz Roja Española (Suárez del Toro, en SECOT, 1995) se manifestaba que «la mayor parte de las personas mayores que colaboraban como voluntarias lo hacían precisamente en actividades de atención a los mayores. La mayoría se situaban entre los 60 y

64 años aunque existía un 2,8% de mayores de 80 años» (p.129). Según otros datos relativos a Europa, el 70% del voluntariado de Cruz Roja es mayor de 60 años, pero esto no es extrapolable a España ya que de un total de 112.303 voluntarios españoles de Cruz Roja sólo 4.723 tienen más de 60 años (SECOT, 1995)⁵.

Otras actividades no lucrativas ya citadas, son las actividades de ayuda a domicilio (desempeñada por muchos mayores atendiendo a otros que aún lo son más), actividades que aportan conversación, compañía, etc., actividades de apoyo a la comunidad (organización de actividades lúdicas, organización de actividades festivas a nivel de barrio o comunitarias, etc.), etc. Todo este tipo de actividades son llevadas a cabo por voluntarios porque las organizaciones oficiales y estatales (sanitarias, educacionales, de servicios sociales) no pueden cubrir toda la demanda por no considerarlas importantes o por falta de recursos. De momento, solo recordar que hay organizaciones que se dedican al voluntariado de mayores, y aunque sean minoritarias, sus beneficios en relación a una mejor adaptación a la jubilación y al proceso de envejecimiento auguran un aumento necesario de este tipo de propuestas o medidas. Se puede mencionar las campañas «Sin ti somos menos» (1999) o «Mayores con corazón» (2001) lanzadas por la Comunidad de Madrid, para captar a los mayores que quieran formarse como voluntarios y, de forma general, transmitir a la sociedad la necesidad de impulsar y acrecentar estas iniciativas. O también los Cursos de Formación del Voluntariado para Mayores, entre otros programas recientes (véase epígrafe 3).

Siguiendo con algunos datos más, según un estudio coordinado por la asociación británica RSVP (*Retired and Senior Volunteer Programme*) acerca de la situación de los voluntarios mayores en Francia, Alemania, Italia, Países Bajos y Reino Unido, «sobre una muestra de 1.027 voluntarios se deduce que su contribución supone un promedio de 21 horas al mes de actividad voluntaria, lo que equivale a más de un millón de horas de trabajo para sus comunidades» (Luque, en SECOT, 1995). Para el mismo autor, «si se diera el caso, de que uno de cada diez mayores de la UE actuara como voluntario, la sociedad se beneficiaría de unas 2.400 millones de horas anuales de trabajo voluntario» (en SECOT, 1995:141). Todo ello expresa el importante papel que las personas mayores pueden reportar en el ámbito social extrafamiliar. Podemos citar por ejemplo el proyecto «Abuelos-nietos», que llevan a cabo algunos voluntarios mayores de Cruz Roja (Memoria 1996:13). Este programa trata de recuperar la figura de los abuelos para los menores que por diversas circunstancias tienen que estar parte del día solos. Tal como decía la experta entrevistada Gende:

«[...] se llama ‘Abuelos-Nietos’, es un programa que empezó a desarrollarse en Asturias [...] poner en contacto a familias con una problemática social diversa, por ejemplo, paro, desempleo, adicción a las drogas, familias monoparentales, etc..., con personas mayores que desean colaborar como voluntarios para atender específicamente la problemática de los niños de esa familia [...] después de una capacitación de Cruz Roja es hacer de abuelo, de abuelo sustituto, es decir, acompañan al chiquillo a la escuela, al parque, hablan con el profesor, le dan la merienda, y sobre todo, comparten afectos con ellos. Es una manera de contribuir un poco a estabilizar la situación familiar, y para el chiquillo supone un apoyo impresionante, es un programa muy bonito, es una

experiencia muy fácil de hacer, es algo de muy bajo coste y con los resultados estamos muy satisfechos» (Psicóloga, Programa de Mayores Cruz Roja, EE17:4, en Agulló, 2001).

Lo relevante es que todo este tipo de prácticas puede significar también una mejor situación de salud física y psico-social de los voluntarios mayores, mayor autoestima, sentido de utilidad y ventajas a nivel más global (véase apartado «conclusiones y propuestas»). En este sentido, esta faceta de «protagonistas y actores» es la que nos gustaría destacar en cuanto al potencial y capital humano de los mayores. Pero no olvidemos, no obstante, que la participación en estos espacios es, aún, minoritaria⁶.

3. MAYORES VOLUNTARIOS EN ESPAÑA: TIPOLOGÍA, DISCURSOS Y VIVENCIAS

Obviamente no todos los mayores tienen vivencias en torno a este tipo de prácticas en cuanto que constituyen una minoría los que son «activos» de este modo. Si sólo nos fijáramos en los discursos sobre participación social nuestra imagen de los mayores estaría distorsionada, legitimándose erróneamente unas de las representaciones sociales positivas que se les aplican: los mayores son activos, están implicados socialmente, no notan la transición a la jubilación. Como se encuentra una minoría que realizan estas actividades extradomésticas es digno analizar esta faceta de los mayores y no quedarnos con la representación social negativa que se puede extraer de que los mayores son pasivos o si son activos es sólo en el ámbito doméstico o para algunas tareas remuneradas.

Hemos de empezar diciendo que los mayores que invierten más tiempo y otorgan mayor relevancia a estas actividades no remuneradas reúnen determinadas características: a) disponen de un entorno propicio y cercano para la participación; b) no cubren o no pueden saciar su “hambre” de actividad con la familia y ocio; c) cuentan con un pasado más o menos implicado (nivel de concienciación social actual medio-alto); d) tienen un nivel de independencia alto (salud, menor edad...), e) mayor libertad y tiempo disponible (menos obligaciones familiares, p.e.), principalmente. Si consultamos el «perfil del voluntario mayor» según investigaciones recientes, se observa una coincidencia con los casos de voluntarios que hemos consultado para esta reflexión.

Este «trabajo» de voluntarios suelen realizarlo desde el marco de pertenencia a alguna organización, ONG´s u asociación (que no son conceptos similares). Los mayores de 65 representan más de 6 millones y medio de persona o el 16,2% de la población española (INE, 2000). Sin embargo, según datos de la encuesta IMSERSO-CIS, menos del 2% de mayores declaran realizar actividades voluntarias en organizaciones de voluntariado. Si hablamos de asociacionismo la cifra asciende al 20% estando en torno a un 12,4% de la población mayor de 60 en una asociación de mayores (INSERSO, 1996). El nivel de pertenencia a asociaciones vemos que es bastante elevado, pero si se considera la participación más activa, más implicada, la cifra es mínima.

Otro dato de este aumento lo muestra el hecho de que los programas de voluntariado cada vez son más numerosos y de diferente tipología. Por ejemplo, es importante señalar como a **nivel formativo**, desde las Consejerías de Servicios Sociales de las diferentes Comunidades Autónomas, se puede encontrar toda la información relativa a cursos de voluntariado para mayores⁷. A **nivel socio-cultural** podemos destacar, por ejemplo, los mayores como animadores, como guías de museos⁸, llevando «Programas de alfabetización tecnológica» (enseñando internet a mayores), talleres, viaje, charlas-conferencias, etc. A **nivel socio-asistencial**, se observan a los mayores como cuidadores de niños o mayores⁹, o por ejemplo, participando en el programa de «Apoyo Vial»¹⁰. Diferentes fuentes informativas dan cuenta de todo el proceso para hacerse voluntario y en qué entidades o modalidades se puede participar. Incluso algunas muestran una organización y funcionamiento ejemplares. Se cuenta, pues, con un amplio listado de ONG de y para mayores tanto en la red de redes (<http://www.gerogogia.net>, losmayores.com, helphthaged.org.uk, redmayores.net, elderaffairs.state.fl.us, voluntariado.org, jubilo.es, elderweb.org, seniornet.org, gero.net, ace.org.uk, etc.) como en folletos, libros o guías (p.e. Mota y Paniagua, 2000 *Guía de las ONG de voluntariado de y para mayores en la Comunidad de Madrid*)¹¹. Pero el problema es que muchos mayores no tienen posibilidades de acceso a esta documentación o no pueden ni saben consultar fuentes como Internet. Por ello, una de las deficiencias generales sigue siendo la falta de información y de acceso de los mayores a estos programas (véase «propuestas»). En general, estos programas están teniendo un desarrollo positivo, pero habría que realizar una evaluación continuada con el objetivo de lograr mayor alcance, y re-adaptarlos a las nuevas demandas y necesidades de los mayores. Lo más relevante es señalar que además del cambio cuantitativo, las asociaciones de mayores están alcanzando un importante grado de madurez, pasando de actitudes meramente reivindicativas o lúdicas a una actuación más a fondo ante los problemas sociales. No obstante, veamos este tipo de «trabajos» de algunas de las personas mayores desde un acercamiento más cualitativo e intentemos ir algo más allá de las estadísticas.

Siguiendo nuestra revisión y tipología (Agulló, 2001), se puede decir que muchas de las actividades que realizan suelen enmarcarse en **entornos de carácter religioso, folklórico o social**. El discurso común en la participación de cualquier tipo es la mayor implicación, el ritmo continuado y regular de actividad, la motivación expresiva del que la realiza, el carácter altruista general, etc., que bien podría considerarse «trabajo» desde el punto de vista que mucha gente «vive realizando estos servicios», pero no es «trabajo-empleo» porque no cobran, no es obligatorio, y de no realizarlas no estarían cubiertas por otras personas más jóvenes, ni por el mercado ni por el Estado. A pesar del debate que hay sobre si el voluntariado de mayores quita puestos de trabajo, no vamos a entrar en esta polémica, pero sí hemos de decir que en todo caso no constituye una problemática de mayores, sino del «voluntariado a cualquier edad» que habrá que gestionar y limitar para que en realidad no signifique mano de obra barata... tal como algunos de los mayores reconocen:

« [...] tiene que ser sin quitar puestos de trabajo a los jóvenes. Tiene que ser una cosa como lo mío de catequesis, o sea, deben ser cosas así porque si no los mayores no deben de trabajar nunca, no pueden ser activos en cosas remuneradas. Eso no, ellos ya dieron su vida y su trabajo, ahora que lo den los jóvenes. Ellos deben de ser siempre por

un ‘hobby’, por una entrega o por un..., eso, o por una distracción, pero no por una necesidad ni eso [...]» (EM7:9, en Agulló, 2001)

Aunque estos voluntarios son minoría y no podemos generalizar, sí cabe decir que quienes las realizan reflejan los discursos más positivos de todo el estudio que estamos siguiendo, de satisfacción (social y autosatisfacción) y por tanto una posible mejor adaptación. Ayudan a cubrir ese «vacío» personal o social que deja la jubilación o la desconexión que implica, a veces, el proceso de envejecer. A diferencia de la mayor parte de jubilados que son más pasivos, a los que aquí nos referimos otorgan un significado positivo a su ocupación del tiempo, no desvalorizan lo que hacen; tienen unas actitudes y discursos más positivos hacia la actividad y envejecimiento. Ellos se sienten «activos» hasta el punto de referirse a estas actividades como «trabajo» porque verdaderamente ocupan una gran parte de su tiempo y se lo toman en serio como una profesión elegida, vocacional (incluyen casi todas las características del trabajo, excepto ser remunerados). Se confunde el concepto de trabajo con el de actividad porque otorgan un significado positivo a ambos. Muchos no entienden que se puede «trabajar sin quitar puestos de trabajo» y se observa confusión de «empleo» con «voluntariado» (GD3:20, Agulló, 2001).

Como veremos, las prácticas religiosas (misa dominical, otros ritos) marcan —y han marcado— el ritmo de muchos de los mayores (sobre todo mujeres) debido a su socialización en la religión católica. Del mismo modo, muchos mayores siguen vinculados a sus parroquias. La mayoría lo hacen como meros «receptores» de actividades religiosas, pero otros están más implicados y «trabajan» voluntariamente en el seno de la misma. En nuestro caso encontramos a mayores activos en el catecumenado (ama de casa-GD3, jubilada-GD9, jubilado-GD1, jubilada-EM7, prejubilado-EM3), como visitadora de enfermos (jubilada-EM4), apoyo a transeúntes y marginados (prejubilado-EM8), colaboración en las fiestas al Patrón de la localidad (jubilado-GD10), por ejemplo.

«M.-[...] y estoy trabajando en distintas cosas... de la iglesia, de asociaciones de mujeres [...]» (GD3:3) «[...] yo me he dedicado más a todo, a ayudar a los demás de una manera, a otros de otra [...] y dicen que no que no lo deje porque, yo..., son unas preparaciones que hacemos a las personas mayores en la iglesia, se llama catecumenado, son cuatro años [...]. Empiezo yo, pero ¿cómo voy a dejar esto y lo otro? O sea, pero yo soy muy activa...» (GD3:7 y ver EM7:3, GD10:20, EM3:6, EM4:5)

Observamos que buena parte de todos los voluntarios suelen ser mujeres, según los datos de distintos estudios mencionados, aunque en nuestro estudio también nos encontramos con jubilados que cooperan voluntariamente en alguna organización. En Agulló (2001) se pudo comprobar como los varones prefieren el espacio público (calle, Hogar del pensionista/jubilado) al privado u hogar familiar. Manifiestan una clara preferencia por actividades diferentes a las domésticas, y optan por el *Hogar* antes que el *hogar*. En general, sus discursos resultan altamente positivos. También se observan diferencias por hábitat. En entornos rurales e intermedios es característico un tipo de participación que pivota en torno a la iglesia. En los ámbitos urbanos se desvincula más de este carácter eclesial, o bien se superpone un nuevo tipo de participación a la

clásica participación religiosa «tradicional». Las ciudades cuentan con un mayor tejido asociativo y más posibilidades; sin embargo, parece que esta participación es más numerosa en ámbitos rurales o intermedios que en zonas megaurbanas. De todas maneras, más que el entorno espacial, tendrán influencia otros factores como el entorno relacional propicio a estas prácticas, obligaciones familiares y otras dimensiones citadas.

«[...] Mérida, en una asociación que se llama Asociación de Transeúntes del Padre Cristóbal que me satisface por completo, he encontrado ahí un aliciente en mi vida muy muy importante [...] y todas las mañanas me dedico humanamente a estos transeúntes, ¿no?, que son gente que necesitan ayuda. Vamos, que estoy muy muy feliz de haberme jubilado... (EM8:2) ...estoy muy satisfecho porque son personas muy agradables, les haces falta porque la mayoría son alcohólicos y toxicómanos, y son personas a las que les haces falta... [...] voy todos los días de 10 a 1 de Lunes a Viernes, ahora estoy de vacaciones y muchos días me da pena no poder ir... [...] antes de esto salía de casa a las 10 ó 10:30, me iba al Casino, me leía la prensa a las 12 y media o a la 1 [...] he sacado un provecho tremendo [...] Hemos hecho muchas amistades, eso es una convivencia muy bonita...» (EM8:5).

Algunos de los mayores son protagonistas también en otros **ámbitos sindicales, sociales** (Centros de mayores) o relacionados con la empresa en la que han trabajado. Tal es el caso de una jubilada y jubilado sindicalistas que trabajan en defensa de los intereses de mayores (GD3), o de dos de los jubilados de la agrupación de jubilados de la empresa CASA (GD1), o bien algunas mujeres que coordinan algunas de las actividades en algún Hogar de mayores (GD2). Hemos de destacar uno de los casos ejemplares como puede ser CASA (Construcciones Aeronáuticas S.A.) ofreciendo a sus jubilados un espacio en el que reunirse o al que acudir una vez jubilado. Pocas empresas -sólo algunas como ENDESA, Iberia, RENFE, Telefónica, ofrecen, por ejemplo, cursos de preparación a la jubilación- tienen ésta u otra consideración por sus trabajadores «después del trabajo». En este estudio se quiere destacar, también, la urgencia de convertir el área de «recursos humanos» en un área más «humana» para no abandonar de forma tan radical al trabajador tras la jubilación.

«[...] una agrupación de jubilados que es de la empresa donde trabajábamos [...] mucha colaboración con los centros cívicos del Ayuntamiento, tenemos muchas reuniones con ellos, nos convocan a muchas reuniones [...]» (GD1:4) «[...] las consultas que nos pueda hacer cualquier compañero, a organizar algunos viajes que hacemos, a echar una mano al que esté un poco... en inferioridad de condiciones físicas, porque ahora mismo tenemos un compañero que lleva dos meses y medio en estado de coma y raro es el día que no vamos alguno a ver qué es lo que necesitan o a ver dónde les podemos echar una mano porque ahora le han echado del hospital de aquí [...]» (GD1:13).

«[...] estamos en el Hogar; que si hacemos excursiones, que si nos vamos al baile, que si damos convites, chocolate en el invierno, ahora les damos... en el verano les

damos limonada, que si jugamos a la petanca, que si jugamos a las cartas, ¡bueno!, a la rana, bueno, ahora estamos distraídas, pero estupendamente.»

«[...] — Sí, yo también... vamos, durante el día... pero hay días que tienes que ir a una Junta al Hospitalillo [...] porque tienes que hablar con los... con los de arriba, con los profesores... [...] el centro desde las cuatro y media o las cinco hasta las siete o las ocho, haciendo carnés, o atendiendo al público [...]» (GD2:8 y ver GD3:11-12: «[...] haciendo por los demás, me incorporé al Sindicato y llevo diecisiete años en el Sindicato, colaborando y luego ya digo un puesto de responsabilidad, pues seis años [...] un trabajo bonito, no me aburro en casa y doy a los demás lo que puedo, lo que mi capacidad puede dar [...] CC.OO., al que yo pertenezco, sino... hay otros sindicatos, hay asociaciones de mujeres...» (GD3:11-12).

Continuando con los discursos de estos mayores activos, observamos la elevada implicación y compromiso de algunos de ellos en las actividades. En otros/as es más puntual, y adquiere un significado de *pasatiempo* y una forma de interacción más con otras personas. Por ejemplo, aunque las mujeres que están participando están más implicadas, en general, debido a las obligaciones familiares y la tendencia en estas edades a permanecer en el hogar, las que participan en estas actividades, suelen tener una base común: estar solas (viudas, p.e.), tener pocas responsabilidades familiares, y sentir la «necesidad» de salir del hogar. Las mismas mujeres perciben un mayor «reconocimiento social» que tienen este tipo de prácticas frente a las funciones familiares que aún siguen siendo poco valoradas socialmente. Otro punto a destacar es la capacidad de decisión y elección que han tenido en estas actividades voluntarias, frente a la obligatoriedad impuesta socialmente de realizar las tareas domésticas.

De las entrevistas y grupos de discusión del estudio citado, se pudo observar un alto nivel de pertenencia a asociaciones (sobre todo en medios rurales e intermedios) pero de los discursos se extrae un bajo nivel participativo general (participación puntual, sólo en las fiestas, sólo en algunas celebraciones religiosas...). Hay dos formas de acudir a estas organizaciones: para participar activamente (la minoría) o de forma pasiva (para pasar el rato). El ejemplo más claro es el de los Hogares o parroquias, a los que muchos asisten y pertenecen, pero pocos participan. Recordemos que, según distintas investigaciones, la pertenencia a las asociaciones, Hogares, es muy elevada, pero el nivel de participación al modo de estos voluntarios/as que estamos tratando es ínfimo.

En general, no encontramos en el estudio citado a muchos que manifiesten directamente que «se sienten útiles y muy satisfechos con lo que hacen»; sólo hallamos mayor satisfacción en los discursos de los que están más comprometidos que son la minoría actualmente. Podemos decir, pues, que estos mayores es más probable que tengan una mejor vivencia de la jubilación y envejecimiento en virtud de sus discursos positivos, aunque tampoco podemos afirmar que «sólo» estos mayores se adapten mejor a la jubilación, pues otros mayores están satisfechos (¿o más bien conformados?) en sus actividades pasivas por ser acciones «elegidas» y pueden adaptarse igualmente a esta etapa. Observamos pues que no es tan simple, ni se puede establecer

relación directa causa-efecto: *una participación social no siempre implica mejor jubilación, pero si parece más probable que puedan adaptarse mejor los mayores más activos*. El aspecto crucial para entender una mejor vivencia en esta etapa parece ser el hecho de que hayan elegido estas actividades y las mismas les llenen el hueco laboral (jubilación) o familiar (nido vacío, viudedad) que pueden dejar estas edades. Veamos esta satisfacción (ver también Bazo, 1996:210-219):

«[...] estoy desde las nueve de la mañana hasta la una en el sindicato haciendo un buen, me supongo, que es un buen trabajo porque siempre que se ayuda a los demás se hace un buen trabajo [...], los miércoles voy a un programa de radio, en Onda Latina, la voz del Pensionista y Jubilado y estoy muy contenta y muy satisfecha, llevo siete años haciendo el programa y me encuentro muy cómoda, muy cómoda, en el sindicato y en la radio también. Estoy encantada, o sea, que soy una persona mayor pero me siento muy útil todavía porque puedo dar a los demás [...] ...las mujeres mayores que no saben defender sus derechos y te llaman a ti para que vayas y las ayudes, es una satisfacción grandísima [...]. He estado en una Residencia viendo a una señora que tenía muchos problemas [...] voy donde me necesitan y allí voy, así que estoy muy contenta, me siento útil a los demás y estoy encantada de la vida [...] mientras pueda lo voy a hacer...» (GD3:6 y ver GD1:15 y otros citados más arriba).

«[...] me dedico a estas personas que están en este centro al cual estoy cada vez más orgulloso de pertenecer a este voluntariado del Padre Cristóbal de aquí de Mérida. Cada vez estoy más orgulloso, son personas a las que les haces falta y sigo muy contento». (EM8:3)... creas muchas amistades, pero vamos, a mí me gusta más el asunto éste de los transeúntes y sin techo que lo veo una cosa, no sé, lo veo de una necesidad en la vida que la gente pasamos. Yo pasaba antes, yo pasaba antes, no sabía lo que era eso. [...] por lo menos para mí me fortifica y me da no sé, me da a la vida una calidad tremenda [...] me gustaba el catolicismo, y la Acción Católica, pero luego después lo dejé pero he vuelto ahora y me encuentro con más fuerza [...] hay cosas que son muy insignificantes para tí y, sin embargo, para otras personas esa insignificancia es un provecho tremendo para ellos...». (EM8:5).

Muchos de estos voluntarios lo consideran como un trabajo, con seriedad, con un horario, con responsabilidad, continuidad y entrega; o más bien, mejor que un «trabajo» porque lo realizan con libertad, por motivaciones exclusivamente intrínsecas (les gusta la actividad en sí) y no materiales, o en términos del Colectivo Ioé (INSERSO, 1996:109-122), por «autorrealización colectiva emancipatoria»¹³. Por todo ello se sienten satisfechos, útiles, les gusta, y adquieren tanto autoestima como reconocimiento social. Aquí podemos decir que se cumple literalmente ese cambio de significado del trabajo pasado como *medio* a la actividad como *fin* en sí mismo. A estas opiniones se añaden, desde alguno de ellos, un discurso crítico hacia los mayores por varios motivos: son pasivos, no acuden a conferencias en los Hogares; sólo juegan a cartas, no conocen este tipo de actividades; los hombres piensan que son «tonterías de mujeres»; nadie protesta ante su situación económica más deteriorada en la jubilación; no demandan lo que necesitan, etc.

«[...] unas conferencias muy, muy interesantes que se han dado aquí en este distrito, en los cuatro Hogares que hay aquí y tiene que bajar el conserje o quien sea a avisarlos: «por favor, que son ponentes cualificados todos, muy preparados, que dan unas conferencias maravillosas», que son dignos de escucharlos y siguen jugando a las cartas y hay casi obligarlos para que suban a una conferencia [...] pero están envidiosos, cartas, cartas, cartas, cartas y ya digo que yo estoy a favor de los Hogares, estoy a favor, pero la mente está cerrada [...] Solamente con la gente que hay mayor que necesita que se las ayude, ¿eh?... eso es que me lleva a mí a los demonios porque yo lo oigo por la radio [...] que se mueren solitos ahí, habiendo tantos como nosotros que somos casi un poco mayores y estamos mejor, que podríamos echarles una mano, ayudarles...» (GD3:21-22).

«[...] retirando medicinas a los pensionistas y hay algunas personas que no se dan cuenta todavía, y eso existe y debe de ser, pues ¡hijos míos!, en vez de estarnos con los brazos cruzados [...] las pensiones de miseria que suban para arriba, que la pensión de viuda sí suba, al salario mínimo interprofesional, que no le llegamos, ¡ni muchísimo menos!, es la pensión de viuda del 45% de la base reguladora del marido [...] las hay de treinta y dos mil, ¡eso es una miseria!, pero se conforman, son conformistas... [...] hay que reivindicar y no quedarnos en casa...» (GD3:11 y EM8:7: «...de decir ‘son cosas de tonterías de las mujeres’, pero es porque no van...»).

Muchas veces transmiten un discurso muy reivindicativo e implicado socialmente que no es el discurso de los mayores general, pero que rompe estereotipos y representaciones negativas de que los mayores son pasivos, no se asocian, no reivindican, no son conscientes ni concedores de la realidad. De hecho, si el nivel de participación de los mayores no es más elevado ello es coherente con el bajo nivel de implicación social de la población española general, no es exclusivo de los mayores. Día a día el tejido asociativo y los mayores implicados es más elevado. De momento, son una minoría, pero eso sí, emergente y en auge. En cualquier caso, no es casual que los apartados sobre aportaciones de los mayores a la sociedad, resulten más breves y los análisis al respecto sean más limitados. Esta ausencia es indicativa de que *el capítulo de las contribuciones y participación de los mayores al ámbito social* aún está empezando a escribirse e investigarse. Esperamos que los estudios y reflexiones de gerontólogos/as y demás expertos/as sobre mayores «en activo» vayan en aumento lo cual sería indicador del crecimiento de la participación social de los mayores y una vez menos dependiente.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS: HACIA UN ENVEJECIMIENTO PARTICIPATIVO POR UNA VEJEZ MÁS SALUDABLE Y JUSTA

Se utiliza el adjetivo de vejez «saludable» con el propósito de concluir con la idea de caminar hacia una vejez con mejores cuidados, servicios personales y sociales, en fin, mayor apoyo a esta etapa vital. Al decir «justa» se quiere recordar que existe desigualdad notable entre el grupo de mayores, pero, sobre todo, la distancia también entre mayores y otras generaciones

es aún abismal: por ejemplo, el acceso a beneficios, la oferta de ONG's o posibilidades de participación sigue siendo prioritario para jóvenes u otros colectivos. Y se apunta hacia un «envejecimiento participativo», además de activo y más que productivo económicamente, para añadir el significado social, de solidaridad, de actividad comunitaria como una de las más satisfactorias, tal como señalan los expertos y mayores.

En conclusión, podemos decir que en esta etapa se vivencia un incremento del tiempo en actividades no remuneradas, pero sobre todo en el ámbito doméstico, pues la participación en el entorno social y concretamente en el tercer sector siendo minoritaria. Aún así, las actividades voluntarias producen muchos beneficios, componen una amplia tipología, los mayores presentan un discurso satisfactorio y, todo ello, es lo que se ha pretendido reflejar en este capítulo. En resumen, una participación social no siempre implica mejor envejecimiento, pero sí parece más probable una mayor satisfacción vital en los mayores más activos. Al desarrollar el tema del voluntariado de mayores se ha comprobado que existen diferencias por género, por hábitat, por países, según el tipo de voluntariado, etc. El voluntariado de mayores está más arraigado en los países desarrollados socio-económicamente. Hay más organizaciones *para* mayores que *de* mayores. Existen más voluntarias mujeres y el voluntariado socio-asistencial y cultural predomina ante cualquier otro tipo. En las zonas rurales el voluntariado parroquial y folklórico es más característico que en las ciudades. Así mismo, es más fácil acceder y hay mayor oferta de programas de voluntariado en las grandes urbes. En cualquier caso, el nivel de satisfacción más alto se encuentra entre los mayores voluntarios que en otros perfiles de mayores más pasivos.

En este último epígrafe se subrayan los beneficios, las críticas y algunas propuestas acerca del voluntariado de mayores. Empezaremos por las **aportaciones positivas**: 1) Para el propio mayor voluntario, se debe recordar que permanecer activo y más concretamente en actividades sociales de este tipo aporta beneficios individuales a la persona mayor: alta autoestima, sentimiento de utilidad, relaciones sociales, mejora el estado de ánimo y de salud, en fin, mayor satisfacción vital; 2) Para las ONG's y sectores de mayores, porque a mayor número y participación de voluntarios se pueden mantener, proponer y aplicar más y mejores programas de intervención con diferentes servicios: socio-sanitarios, socio-culturales, de ocio, etc.; 3) Para la sociedad general, porque al visibilizarse y fomentarse este tipo voluntariado, se logra una mejora del rol e imagen social de la gente mayor (utilidad, participación, etc.), difundiendo al mismo tiempo los valores de solidaridad, humanidad y democracia que subyacen en las actividades voluntarias. En resumen, *«los beneficios del voluntariado no son solo para mayores sino que supone importantes ventajas para todos los sectores, organizaciones, sociedad y personas mayores»* (<http://www.cruzroja.es>, 2002)

Pero, claro, no todo es tan sencillo y positivo. El voluntariado y las actividades de los mayores están siendo objeto de **críticas** coherentes con los que piensan que es mejor una jubilación anticipada para que los mayores dejen libres puestos de trabajo. En el fondo de la cuestión está que la ocupación y cualquier actividad de los mayores en una sociedad con cifras significativas de paro parece contradictoria y no conveniente. El miedo a que «quiten» puestos de trabajo es patente ya que el 57% de la población considera que los mayores de 65 años si trabajan

están quitando puestos de trabajo a los más jóvenes (INSERSO, 1996). Por contra, también quiere fomentarse que continúen estando activos y no «echar por la borda» este capital humano. Todo ello no exime pues a la sociedad (ni a los mayores) de la responsabilidad y urgencia de otorgar (de «construir») un nuevo papel para aquellos que puedan y quieran seguir activos de forma compatible, eso sí, con las tasas tan elevadas de desempleo. Pero ¿se les anima a trabajar para que no sean un gasto (tesis economicista) o por su bienestar (tesis humanista)?, ¿hasta qué punto es positivo que los mayores sean voluntarios? Aún no hay demasiado acuerdo sobre la mejor respuesta a estos interrogantes. Se confunde participación social con empleo. Los límites de las contribuciones de los mayores abren un nuevo debate porque sus aportaciones no están claras. Por una parte se desean, pero por otra se consideran contraproducentes.

Además, otros obstáculos que dificultan la presencia de los mayores en el voluntariado pueden ser a nivel más personal o individual (salud, falta de tiempo por obligaciones familiares, carencia de formación, pasividad, desmotivación, desimplicación, etc.) o de tipo social (escasa o nula información, falta de oferta y demanda, difícil acceso, desorganización, ong's excesivamente burocratizadas, valores sociales no solidarios, etc.). Para superar estas barreras y fomentar una mayor participación del voluntariado de mayores se proponen algunas **sugerencias** extraídas de diversas y recientes fuentes (conclusiones del *Foro mundial ONG sobre Envejecimiento 2002*, *Jornadas de Formación sobre Voluntariado de Mayores*, Consejo Estatal de Personas Mayores, 1998, ONG's de mayores y otras referencias bibliográficas). Algunas de ellas pueden ser:

- 1. Promoción y atracción de voluntarios.** Para ello, se debe: 1) buscar a los voluntarios en los lugares donde habitualmente acuden (Hogares, clubes, parroquias, p.e.); 2) incluir el voluntariado en los cursos de preparación a la jubilación; 3) como las personas mayores menos activas consumen más prensa y radio, podrían ser «captados» utilizando los *mass media*; 4) diseñar actividades para mayores con nivel educativo medio-bajo, 5) programas formativos, conferencias en los centros, etc.; 6) divulgación a través de folletos e información; 7) ofrecerles mayores responsabilidades y cambios de tarea para evitar la desmotivación; 8) acreditar y buscar el reconocimiento social de las experiencias más satisfactorias, etc. Por tanto, coincidiendo con una de las conclusiones del Foro Mundial, «las ONG deben unir sus esfuerzos para apoyar a las personas mayores y promover su capacitación, su movilización y el aumento de su influencia en las políticas sociales». (2002, <http://www.foroenvejecimiento.org/espanol>).
- 2. A nivel más individual, una necesaria re-socialización** de mayores y de la sociedad general acerca de las posibilidades del voluntariado de mayores. Sin caer en la utopía de sustituir la competitividad por solidaridad, pretender, al menos, el encaje de actividades solidarias en un tejido social de desempleo, precariedad y egocentrismo. Algunos puntos a tener en cuenta, siguiendo a Chambre (1992) podrían ser: a) Hacer peticiones directas de participación de las personas mayores, b) Integrar o hacer participar a las personas mayores en la vida de su barrio con la participación actividades lúdicas, organización de campañas, etc., no planteando la actividad como algo

caritativo o que requiere demasiado sacrificio; c) Diseñar trabajos estructurados y definidos donde se sientan más cómodos; d) Una vez estabilizadas este tipo de actividades más lúdicas, y cuando el propio grupo funciona con una cierta autonomía, se pueden empezar a realizar de un modo progresivo actividades de un carácter más social e ir estableciendo los mecanismos que faciliten el funcionamiento autónomo del grupo de voluntarios. Todo ello, con el objeto de promover una participación social más enriquecedora, libre y elegida en esta etapa vital.

3. Lo mencionado pasa por introducir **nuevos significados sobre el voluntariado**. Es decir, presentar el voluntariado y las distintas funciones que puede tener para cada persona: a) voluntariado como sustituto del trabajo; b) como una forma de estar al día en nuevos conocimientos y problemas de actualidad; c) como una manera alternativa de ocupar el tiempo y aprender; d) como vía para seguir aportando la experiencia, sabiduría, donde les sea reconocido su valor y sus capacidades, frente a la desconsideración social; e) como espacio para nuevas actividades y nuevas relaciones intra e intergeneracionales, frente a la soledad; f) voluntariado no sólo como una forma de darse a los demás sino de «autorrealización» para los mayores aunque ya no estén en el mercado laboral, etc.

4. **Más y mejores recursos**. Pero todo lo que se está comentando no puede hacerse realidad si no es contando con diferentes recursos. «El tiempo es oro» y los mayores disponen de casi el 100% de este tesoro. En el fondo, se requieren menos recursos materiales que humanos. Nos referimos a personas con tiempo libre, con compromiso, voluntariedad, etc., y los mayores disponen de buena parte de estos rasgos. También la necesidad de personas, mayores o no, que coordinen o faciliten la estructura de los voluntarios. En cuanto a los recursos materiales (instalaciones, medios económicos, etc.) también son necesarios en cualquier tipo de organización. De acuerdo con el Foro Mundial citado (2002), «los gobiernos tienen que proveer ayudas y recursos para la promoción y formación de voluntarios, con los recursos técnicos y financieros adecuados para sostener sus actividades». Y también, «los gobiernos y la sociedad civil deben propiciar el aprovechamiento del recurso social que suponen las personas mayores para el desarrollo de sus países en tareas de solidaridad intergeneracional y con otras personas mayores, preservando siempre su dignidad».

5. **Programas sobre voluntariado**. Se trataría de aumentar y mejorar sus acciones; promoverlos desde distintos organismos públicos y privados; y apoyar la evaluación y seguimiento de los mismos. En general, mejorar y aumentar la oferta y tipos de voluntariado. Además, y esto es fundamental, las actividades voluntarias deben estar «sobre el terreno», ser realistas y específicamente diseñadas para cada entorno en el que se desarrolle. De este modo la acción voluntaria está perfectamente imbricada, relacionada con otros organismos y grupos que ayuden a los mayores para que el servicio puede ser más eficaz. Aunque se puedan trasladar unos programas de unos países/organizaciones y realidades a otros, siempre tendrá que re-adaptarse a las particularidades de cada comunidad y tipología de mayores.

6. Investigación y evaluación. Promocionar el estudio de experiencias más significativas y paradigmáticas, los puntos positivos y deficientes para plantear un «perfil ideal del voluntariado mayor» o una «Guía para las actividades voluntarias de mayores». En todos los casos, se hace necesaria la evaluación de la labor voluntaria desde dos perspectivas: tanto conocer la opinión del destinatario o usuario del servicio voluntario, como la valoración de los propios voluntarios mayores, siendo partícipes en todo el proceso, evaluando desde el diseño hasta el fin del programa, con el fin de mejorar cada una de las acciones voluntarias. Por ello el Foro Mundial ONG Envejecimiento (2002), propone «La adaptación de las sociedades al envejecimiento requiere que las asociaciones de personas mayores y las ONG participen en la planificación, la gestión y la evaluación de los servicios dirigidos a las personas mayores o de aquellos en los que estas intervienen, institucionalizando instrumentos estables de participación y control. Los gobiernos y las autoridades locales deben promover este enfoque en las relaciones entre los diferentes sectores, con el objetivo de conseguir que los servicios resulten culturalmente adecuados y satisfagan las necesidades de las personas mayores».

7. Y ya a nivel más global e institucional, es necesaria la colaboración y coordinación institucional de estas actividades. Se vuelve necesario llegar a acuerdos efectivos entre instituciones. Por ejemplo, hubo diferencias entre los objetivos y conclusiones de la II Asamblea Mundial y el Foro Mundial de ONG sobre Envejecimiento que se desarrollaron paralelamente (abril 2002). Villar (2002), y destacó este ‘choque’ institucional: «en la Asamblea se puso de manifiesto la gran diferencia entre la problemática que implica el envejecimiento entre los países desarrollados y los países en desarrollo o poco desarrollados. Mientras en aquellos (Asamblea) las preocupaciones estaban centradas en el mantenimiento de los estándares de bienestar y servicios ante una población cada vez más envejecida, en estos (Foro Mundial ONG) los problemas se encontraban en atender las necesidades más básicas de las personas mayores y en la falta de recursos para poner en marcha servicios de atención social que en algunos casos son prácticamente inexistentes» (www.psicomundo.com, web sobre psicogerontología). En cualquier modo, la propuesta sería favorecer las relaciones entre ONG’s, instituciones públicas (como departamentos de Servicios Sociales...), instituciones privadas y ciudadanía en general. Según el Foro Mundial ONG «sería deseable que esta colaboración entre instituciones y entidades fuera estable y no discriminara por edad. Así se produciría una relación intergeneracional para que el voluntariado de las personas mayores se orientara a toda la sociedad y no solamente al segmento de las personas de edad». Y para ello «*El Foro propone la creación de una Agencia de Naciones Unidas especializada en personas mayores, que tenga, entre otras responsabilidades, el control y seguimiento del Plan de Acción, así como para promover la utilización del potencial de las personas mayores*» (<http://www.foroenvejecimiento.org>).

Pensamos, pues, que las ONG y el tercer sector pueden continuar siendo un cauce de la sociedad civil para poder reivindicar la construcción de una sociedad menos

indiferente ante la desigualdad, individualismo, competitividad, utilitarismo, etc. Entre otros fines, se trata de evitar el conflicto entre generaciones a través del tejido social voluntario que puede aportar una nueva mentalidad, nuevas costumbres, nuevos modos de ser; en fin, una nueva cultura basada en la solidaridad. Por ello, las ONG proclaman la necesidad de construir no sólo una «sociedad para todas las edades», sino una sociedad que persiga un bienestar y una justicia social que no olvide colocar a la persona mayor y su dignidad, en el centro de sus objetivos.

Resumiendo, nuestro enfoque de «envejecimiento participativo» sigue el hilo conductor de estas últimas tendencias que consideran a la gente mayor como algo más que simples perceptores de servicios y prestaciones. El «diamante» a seguir puliendo, el potencial y las ganancias que puede suponer la gente de estas edades, es resaltado recientemente desde distintos puntos de vista. Nuestra línea se sitúa junto a la declaración de «*Principios de las NN.UU. en favor de las personas de edad*» (1991) o esta recomendación específica: «Los viejos también pueden crear valor añadido. No se les puede considerar sólo como sujetos pasivos. Se trata de administrar los recursos y de consumir desde una conciencia ecológica, intergeneracional». O para acabar con una referencia más reciente siguiendo al Foro Mundial ONG Envejecimiento (2002), «Los gobiernos deben garantizar la participación activa de las personas mayores en los debates locales y nacionales para la toma de decisiones sobre la política social y de desarrollo, reconociendo el trabajo intergeneracional que cumplen las personas mayores». Y más aún, «*los procesos de globalización sin derechos humanos y sin igualdad resultan inconcebibles e inaceptables y esto es especialmente decisivo en lo que se refiere a los derechos de las personas mayores*».

NOTAS

1. El reparto geográfico de este capital humano es: 29.000 en EE.UU. y Canadá (3 organizaciones); unos 20.600 en Europa Occidental (22 org.); y unos 1.700 en el resto del mundo (3 organizaciones).
2. El origen del voluntariado económico de mayores está en EE.UU. (1964), Canadá (1967) y Reino Unido (1972). En 1975 nace la primera asociación francesa, y en 1978 la idea se extiende a Japón y Holanda. Esta primera etapa se dirigía a la Cooperación Internacional al Desarrollo. En la década siguiente se expande a nivel internacional: Australia (1981), Alemania y Bélgica (1983), Italia y Luxemburgo (1986), Portugal y Sudáfrica (1988) y España (1989), y se añade una orientación hacia la cooperación nacional para el desarrollo de pequeñas empresas y entidades.
3. *Cooperación Internacional al Desarrollo*. La asistencia es predominantemente técnica: reorganización de industrias, asesoramiento para renovación de sistemas, formación y reciclaje de personal... 34.000 seniors disponibles para ayuda a países en desarrollo y 2.920 proyectos en Asia, América Latina, Oriente Medio, Asia y Pacífico (1992, SECOT 1995).
2. *Apoyo a las PYMES del propio país*. Unos 30.900 mayores forman parte de estas agrupaciones. Al igual que en el anterior, EE.UU. y Canadá reúnen a más de la mitad del voluntariado. En Europa Occidental han sido creadas algunas recientemente.
4. El total de voluntarios de Cáritas es de 42.372 personas. La distribución por sexos es: 72,2% mujeres y 27,8% hombres. La distribución por edades es: - de 20: 4,7%; 21 a 30: 15,6%; 31 a 50: 35,1%; 51 a 65: 30,8%; +de 65: 13,8% (página 29). Además, hemos de decir, que el programa de Mayores es el

segundo en el que más ha invertido Cáritas (del total de recursos 17.403.473, el 13% o 2.282.329 ptas.), después de la «Acogida y Asistencia» (17,7%) y con mayor presupuesto que otros programas (página 27).

5. Según esta investigación española de un total de 2.721 voluntarios mayores que participaron en la encuesta, el 25,8% realizaba tareas de acompañamiento a otras personas; el 21% colaboraba como profesor de idiomas o de apoyo administrativo; otro 21,3% participaba en labores puntuales; el 16,1% colaboraba en el desarrollo de actividades lúdicas; y un 14,7% eran monitores en talleres y cursos (SECOT, 1995:129).
6. Además de aportar servicios a los mayores, Cruz Roja, Cáritas y otros organismos, se esfuerzan en promover un mayor reconocimiento social de los mayores y pretenden ser organismos reivindicativos de los mayores como ciudadanos de pleno derecho. Otros organismos en esta línea son SECODES (Seniors para la Cooperación y el Desarrollo), ABUMAR (Abuelos/as en marcha), AEVOL (Asociación Española de Voluntariado), etc. A nivel europeo es de destacar la REBE (Red Europea de Voluntariado Económico), la Asociación de Seniors de Europa Comunitaria (ASEC), Eurolingk AGE, EURAG, Help the Aged, Assotiation pour une Retraite Active, Age Concern, entre otras.
7. Por ejemplo, Cursos de formación del voluntariado para mayores 2001 (desde Universidad Populares de Extremadura y Consejería de Bienestar Social y atención a personas mayores), o desde la Comunidad de Madrid («Escuela de Formación del Voluntariado», 1991: 213 mayores asistieron), II Curso de Formación de Voluntariado con Mayores (Universidad de Murcia, 2002), Aulas de Formación Permanente, Universidad de Mayores, entre otros.
8. Por ejemplo, la Confederación Española Aulas de Tercera Edad prepara: «Guías Voluntarios de la Tercera Edad para enseñar los museos de Madrid a niños y jóvenes estudiantes». O bien, la Asociación Cultural Taller de Comunicación Radio Vallecas: Programa de radio realizado por mayores para mayores. O bien, la Asociación de Jubilados de Colegios Profesionales: «Orientación desde la experiencia», entre otras.
9. Por ejemplo, la Asociación de Voluntariado de las Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús. O Solidarios para el Desarrollo con el programa «Vivienda Compartida» —también desarrollado en algunas universidades—.
10. Este proyecto es desarrollado en algunas comunidades. Por ejemplo, el programa de Aragón se establece desde un convenio entre el Ayuntamiento de Zaragoza, el Instituto Aragonés de Servicios Sociales y el Consejo Aragonés de tercera edad «Servicio de ayuda en la vía pública». Su colaboración consiste en atender a cruzar la calle a aquellas personas mayores ó con incapacidades físicas, y vigilar en las zonas más confluídas de la ciudad. Este servicio está compuesto por tres voluntarios (desde 1998, *Heraldo de Aragón*, 2002).
11. Por ejemplo, la difusión de Voluntariado Social de Mayores de FOAM comenzó en Septiembre de 1992 de forma experimental en la provincia de Jaén. Tras hacer la presentación en más de 30 pueblos, realizando los cursos de formación y la selección de los voluntarios, el servicio inició su andadura en Enero de 1993. En la actualidad, el número de voluntarios en toda la región andaluza es de 650, con una media de 64 años. Los usuarios, personas mayores que necesitan de la compañía de los voluntarios, se ponen en contacto con ellos directamente o con la trabajadora social del centro de mayores de la localidad donde reside y establecen un horario y calendario de actividades entre voluntario y usuario. Los voluntarios realizan sesiones de control con la coordinadora de zona cada mes para establecer pautas de actuación ante los nuevos problemas que surjan o bien para contar sus experiencias. Cada año se convoca un encuentro regional de Voluntariado Social de Mayores donde se dan cita todos los voluntarios de Andalucía y donde se exponen las experiencias y las demandas de cada voluntario (FOAM, 2002: www.todoancianos.com).

12. Este libro de 2 investigadoras de la Universidad Pontificia de Comillas se estructura en dos partes. En la primera se incluye el estudio descriptivo de las características generales de las organizaciones seleccionada, y el capítulo dedicado a los programas y experiencias de voluntariado que se han considerado relevantes y significativos. Se recogen fundamentalmente datos relativos a características organizativas básicas (año de creación, número de socios), presencia, dimensión y perfil del voluntariado, y los usuarios y servicios que prestan las asociaciones. La Guía propiamente dicha constituye la segunda parte de esta obra y es donde se proporciona el grueso de la información obtenida. Ofrece 2 directorios diferentes: en el 1º aparece la relativa a las organizaciones voluntarias preferentemente y/o para personas mayores; y en el 2º se recogen las asociaciones de personas mayores.
13. Según análisis de estos autores (INSERSO, 1996: 109 y ss. y ver gráficos página 110 y 120) los tipos de voluntario podían ser varios según la implicación personal en el proyecto de investigación-acción propuesto para aquella ocasión: «1) implicación inicial individual, 2) orientación institucional externa, 3) orientación subjetiva de valores, 4) proyección voluntaria electiva autoinstituyente, 5) implicación comunitaria incardinada localmente, y 6) autorrealización colectiva emancipatoria».

BIBLIOGRAFÍA

- AGULLÓ, M.S. (2002), *Mujeres, cuidados y bienestar social: el apoyo informal a la infancia y a la vejez*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- AGULLÓ, M.S. (2001), *Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación: una aproximación psico-sociológica*. Madrid: IMSERSO.
- ALLEN, I.; HOGG, D. Y PEACE, S. (1992), *Elderly people: Choice, Participation and Satisfaction*. Londres: Policy Studies Institute.
- ATCHLEY, R.C. (1976), *The sociology of retirement*. Cambridge, Mass.: Schenkeman.
- ATTIAS-DONFUT, G. Y ROZENKIER, A. (comp.) (1995), *Les solidarités entre générations. Vieillesse, familles, État*. Paris: Nathan.
- BAGUET, R. (1985), *Retraite et utilité sociale*. Fonde, Lettre d'information, n.º 32, 17 pp.
- BAZO, M.T. (1996), «Aportaciones de las personas mayores», *REIS*, 73, 209-224.
- BAGUET, R.; GARCÍA SANZ, B.; MAIZTEGUI, C. y MARTÍNEZ PARICIO, J. (coord.) (1999), *Envejecimiento y sociedad: una perspectiva internacional*. Madrid: Médica Panamericana.
- BUTLER, R.N. y GLEASON, H.P. (1985), *Productive Aging*. Nueva York: Springer-Verlag.
- CALERO, M.D. (1996), «Valoración de un programa de autoayuda entre ancianos: perfil de los voluntarios», *Intervención Psicosocial: Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, vol. 5, n.º 13, 85-95.
- CAMPS, S. (1995), «El voluntariat per la gent gran», *Fòrum: Revista d'Informació i Investigació*, n.º 3, pp. 64-72.
- CASEY, B. Y BRUCHE, G. (1983), *Work and Retirement*. Londres: Gower.
- CAVAN et al. (1949), *Personal adjustment in old age*. Chicago: Science Research Associates.
- CHAMBRE, M. S. (1992), «Recruiting and retaining minority volunteers. A qualitative study of organizations experiences». *Journal of Volunteers Administrations*, Vol 11.
- CRUZ ROJA ESPAÑOLA (1990), *Jornadas sobre la participación Social de las personas mayores*. Madrid: Cruz Roja.
- CRUZ ROJA ESPAÑOLA (1997), *Memoria 1996*. Madrid: Cruz Roja Española.

- DANCAUSA, C. (2001), «El envejecimiento activo: el nuevo enfoque europeo», en SECOT (2001), *Los mayores activos*. Madrid: SECOT, Fundación Caja Madrid.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1989), «La jubilación: una situación compleja» en VV.AA., *Seniors: jubilación y trabajo voluntario*, boletín 48. Madrid: Círculo de Empresarios.
- HOLSTEIN, M. (1992), «Productive aging: a feminist critique», *Journal of Aging and Social Policy*, vol 4, n.º 3, pp. 17-34.
- FUNDACIÓN CAJA DE MADRID (1994), *El voluntariado de las personas mayores*. Madrid: Fundación Caja de Madrid.
- FUNDACIÓN CAJA DE MADRID (1995), *Jornadas por una vejez activa: grupos de ayuda mutua; familia y vejez, mitos y realidades; cultura, tradiciones y arte; voluntariado*. Madrid. Fundación Caja de Madrid.
- GARCÍA SANZ; B. (2001), «La actividad de los mayores» en SECOT (2001), *Los mayores activos*. Madrid: SECOR, Fundación Caja Madrid.
- SECOT et al. (1997), *Envejecimiento en el mundo rural. Problemas y soluciones*. Madrid: IMSERSO.
- HAVIGHURST, R.J. (1954), «Flexibility and the Social Roles of the Retired», *American Journal of Sociology*, 59, pp. 309-311.
- HAVIGHURST, R.J. (1963), «Successful Aging», en Willians et al., (comps.), *Processes of Aging*. Nueva York: Atherton.
- HAVIGHURST, R.J. y ALBRETCH, R. (1953). *Older People*. Nueva York: Longmans Gree.
- HAVIGHURST, R.J. et al. (1968). «Disengagement and Paterns of Aging», in Neugarten (Ed). *Middle Age and Aging: A reader in social gerontology*. Chicago: University of Chicago Press.
- HERZOG, A.R. (1992), «Age and gender differences in the value of productive activities: four different approaches», *Research on aging: a quarterly of Social Gerontology and adult development*, vol. 14, n.º 2, pp. 169-198, jun.
- HOYT, D., KAISER, M., PETERS, G. Y BABCHUK, N. (1980), «Life satisfaction and activity theory: a multidimensional approach», *Journal of Gerontology*, 35, 935-941.
- INSERSO (1996), *Voluntariado y personas mayores*. Madrid: INSERSO.
- KEARNEY, P., PLAX, T.G. y LENTZ, P.S. (1985), «Participation in community organizations and socioeconomic status as determinants of senior' life satisfaction», *Activities, Adaptation and Aging*, 6, 31-37.
- KELLY, J.(Ed.) (1993), *Activity and aging. Staying involved in later life*. Newbury Park, CA: Sage.
- MCCLELLAND, K.A. (1982), «Self-Conception and Life Satisfaction: Integrating Aged Subculture and Activity Theory», *Journal of Gerontology*, vol. 37, n.º 6, 723-732.
- MOTA, R. y PANIAGUA, R. (2000), *Guía de las ONG de voluntariado de y para mayores en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección general de Cooperación al Desarrollo y Voluntariado
- PIHBLAD, C.T. (1972), «Widowhood, social participation and life satisfaction», *Aging and Human Development*, vol. 3, nº 4, pp. 323-330, november.
- O'BRIEN, S. Y HORNE, T. (Ed.) (1998), *Active living among older adults: health benefits and outcomes*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- OSGOOG, N.J. (Ed.) (1982), *Life after work: retirement, leisure, recreation and the elderly*. New York: Praeger.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1997), *Participación social de las personas mayores*. Madrid: IMSERSO.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1993), «Mujeres mayores: nunca es tarde para participar», *Revista española de Geriátria y Gerontología*, 28, 1. 31.

- SECOT (2001), *Los mayores activos*. Madrid: SECOT (Seniors Españoles para la Cooperación Técnica).
- SECOT (1995), *Las actividades económicas de las personas mayores*. Madrid: SECOT.
- SECOT (Ed.) (1989), *Seniors: jubilación y trabajo voluntario*. Madrid: Círculo de Empresarios.
- WARD, R.A.(1979), «The meaning of voluntary association participation to older people», *Journal of Gerontology*, 34, 438-445.
- ZAYAS, I. DE (1994), *El voluntariado de las personas mayores*. Madrid: Fundación Caja de Madrid.

**REALIDAD, PENSAMIENTO
Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**LAS CREENCIAS
EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN FÍSICA.
INCIDENCIAS EN LA TRANSFORMACIÓN DE SU PENSAMIENTO**

ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN
LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ
MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ
SANTIAGO ROMERO GRANADOS

RESUMEN

El artículo recoge un trabajo de investigación de carácter cualitativo, mediante el que se ha tratado de conocer como cambia el pensamiento del profesorado de Educación Física en formación inicial con respecto a los motivos que le han impulsado a estos estudios, concepto de cuerpo y de Educación Física y teorías implícitas sobre los contenidos de la materia, a través de los instrumentos de cambio (programa de la asignatura *Bases teóricas de la Educación física*) y los instrumentos de detección de creencias (autobiografías, cuestionarios, entrevistas individuales y grupales y diarios). Los resultados se han obtenido por un sistema de triangulación o control cruzado de diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de estos.

ABSTRACT

This article presents a qualitative research paper which intends to show the way in which the ideas of pre-service Physical Education teachers change with respect to their motives for choosing their studies, body concept and their concept of Physical Education and the implicit theories about the contents of the material, using instruments of change (programme of the subject: Theoretical Bases of Physical Education) and instruments to detect beliefs (autobiographies, questionnaires, individual and group interviews and diaries). The results were obtained via triangulation or crossed control of different sources of data: people, instruments, documents or a combination of these.

PALABRAS CLAVE

Educación Física, Creencias previas, Pensamiento del profesorado.

KEY WORDS

Physical Education, Previous beliefs, Teacher thought.

1. BREVE REFERENCIA AL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Las creencias del profesorado de Educación Física (EF) han sido estudiadas, entre otras razones, para mejorar la formación inicial. En este sentido tenemos algunas referencias dignas de ser citadas que nos aproximan a ellas, tales como la de Sicilia (1996) cuyo trabajo se plantea, por una parte, determinar la existencia de preferencias hacia el trabajo con determinados bloques de contenidos y actividades preferidas para su desarrollo y, por otra, conocer la importancia de los conceptos, procedimientos y actitudes en la calificación del alumnado.

Del citado estudio se deducen las siguientes conclusiones: a) Los bloques de contenidos de condición física, juegos y deportes son los más trabajados en las clases, mientras que existe un nulo o escaso trabajo en expresión corporal y actividades en la naturaleza, tal vez por falta de conocimientos y material; b) Las actividades más empleadas son juegos y deportes, sobre todo los deportes colectivos clásicos; c) La calificación del alumnado se hace prestando más atención a los procedimientos y actitudes que a los conocimientos, lo que diferencia la EF del resto de materias.

Siguiendo a Martínez Álvarez (1994), se ha podido constatar que las creencias previas actúan como una especie de filtro por el que circulan los mensajes que recibe el alumnado de modo que si no afloran y se hacen conscientes se corre el riesgo de no controlar sus efectos alcanzando consecuencias no deseadas en el citado proceso de formación inicial. De ahí que, de acuerdo con Tillema (2000), el cambio de creencias del profesorado basado en la reflexión constituya un objetivo en los programas de formación inicial de mayor importancia incluso que la propia transmisión de conocimientos.

Es por ello que algunos autores, como Schemp y Graver (1993) identifican dicho proceso con cuatro secuencias, de entre las cuales, es preciso insistir en que durante los dos primeros momentos tienen una importancia singular las creencias previas:

- a.- previo a la formación inicial;
- b.- durante la formación inicial;
- c.- durante las prácticas de enseñanza:
- d.- posteriormente, en su formación permanente como maestro.

En la fase previa nos debemos preguntar, cuáles son las causas por las que nuestros alumnos y alumnas han elegido la profesión de docente en el área de EF. Está suficientemente demostrado que una de las razones que más pesan en esta elección es la experiencia deportiva exitosa en la infancia y adolescencia (Hutchinson, 1993; O'Bryant, O'Sullivan y Raudensky, 2000), así como la función de modelo que ejerció su profesorado de EF y sus entrenadores, quienes tuvieron una influencia decisiva a la hora de elegir estos estudios (Stroot y

Wilianson, 1993; Sánchez Bañuelos y cols., 1997), si bien se han podido percibir diferencias relacionadas con el género, ya que las mujeres han sido más influidas por el profesorado mientras que los hombres lo han sido por los entrenadores.

A este respecto, Hutchinson (1993), señala como ideas más arraigadas en el alumnado las siguientes:

- entender la EF como territorio para los deportes;
- tener una actitud de control;
- limitar el papel del alumnado al de meros aprendices;
- percibir la planificación como innecesaria o realizar una aproximación superficial al currículum.

Con las características descritas los alumnos y alumnas acceden a la fase de formación inicial, de tal forma que no actúan al modo de tabula rasa sino que, por el contrario, las creencias que se han formado a lo largo de su vida anterior en torno a la EF suponen una especie de conocimiento sobre la asignatura que tienden a perpetuarse con una fuerte resistencia al cambio (Dootlitt, 1993). En este sentido se han puesto de manifiesto las ideologías que subyacen a las «filosofías» que inspiran al profesorado, tales como el deporte, la salud, la educación para el ocio y el deporte para todos, aspectos todos ellos que guardan poca similitud con las concepciones más académicas de la EF (Green, 2000). En todo caso, dichas creencias actúan como una especie de tamiz desde el que se interpretan los conocimientos propuestos en las Escuelas de Formación Inicial (Gore, 1990). Pero, ¿cambian los profesores y profesoras en formación sus ideas y creencias previas o, por el contrario, se mantienen latentes y aparecen nueva e inesperadamente?

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En base a la literatura científica sobre el tema, cuyo extracto se acaba de exponer en la fundamentación precedente, se realiza el siguiente diseño de investigación.

2.1. Objetivos:

Análisis de la existencia de ideas previas relativas a la concepción que el profesorado en formación inicial tiene del área curricular «EF», lugar que ocupa en el currículum escolar, funcionalidad, contenidos y otros aspectos de interés, así como su consiguiente transformación a través del desarrollo del programa de una de las asignaturas que integran el currículum, que se cursa al comienzo de la formación inicial.

Se fundamenta dicha investigación en la constatación de que las ideas previas del profesorado actúan como condicionantes para las nuevas concepciones aprendidas a través del desarrollo de los programas, por lo que aquellas tienen una importancia decisiva en torno a un adecuado pensamiento sobre la materia libre de adherencias. Se trata, en suma, de construir

aprendizaje académico, considerado como aquel que hace de puente entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico (Benedito, 1987). Por tanto, el foco de atención será doble, de una parte, la detección de las creencias con que el alumnado accede a la formación inicial y, por otra, si se realiza la transformación de aquellas o la aproximación al proceso de cambio mediante el relato que hacen los propios sujetos. En todo caso los objetivos son los siguientes:

- Detección de algunas de las creencias previas que pueden influir en la posterior actuación profesional del maestro especialista en EF.
- Retroalimentar adecuadamente los programas de las asignaturas cursados en la formación inicial para que puedan servir al anterior fin.
- Mejorar la formación inicial del maestro especialista en EF.

2.2. Fases del proceso investigador:

El contexto espacio-temporal en que se realiza la investigación se extiende desde Julio de 1999 a Febrero de 2000, en Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete. Se divide en las siguientes fases.

- 1ª.- Estudio, reflexión y diseño inicial de la investigación.
- 2ª.- Denominada de «negociación», está integrada por la selección de nueve alumnos de primer curso de formación inicial, proponiéndoles su participación en un proyecto de investigación cuyo objetivo sería mejorar el programa de la asignatura para conseguir mayor eficacia en el posible cambio de sus ideas previas.
- 3ª.- Dedicada a la recogida de datos mediante la aplicación de los instrumentos seleccionados a los participantes, a la vez que se procedía a la categorización y simbolización de los mismos, así como a la correspondiente interpretación.
- 4ª.- Redacción de las conclusiones.
- 5ª.- Emisión del informe final.

2.3. Sujetos de la investigación:

Nueve alumnos y alumnas de la materia en cuestión que respondieron positivamente tras ser advertidos de que ello supondría un trabajo adicional. Tres eran mujeres (Llanos, Isabel y Teresa) y seis hombres (Santiago, Sixto, Francisco, Emilio, Hugo y José Luis) con edades comprendidas entre 19 y 22 años y de distintas procedencias en cuanto a su formación anterior (Bachillerato, Formación Profesional y Maestra de Educación Primaria). El investigador es el profesor que imparte la materia del currículum a través de cuya implementación se quiere operar el cambio en las creencias previas. No obstante, colabora muy estrechamente en la investigación otro profesor doctor del Departamento que aplica algunos instrumentos de recogida de datos, como son las entrevistas, a la vez que supervisa y discute cuestiones interpretativas con el investigador principal. Asimismo, el trabajo prolongado durante ocho cursos impartiendo la

misma asignatura a los alumnos y alumnas de dicho nivel colaboran a asegurar suficientemente la indicada consistencia de los resultados.

2.4. Instrumentos:

Los instrumentos utilizados responden a una doble naturaleza, por una parte aquellos que denominaremos *instrumentos de cambio*, y por otra aquellos a que llamamos *instrumentos de detección de creencias*.

Los *instrumentos de cambio* están constituidos fundamentalmente por el programa de la asignatura de *Bases teóricas de la EF* que es una materia de carácter obligatorio de Universidad que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso, en la titulación de Maestro, especialidad de EF (aunque en otras Escuelas o Facultades de Educación, tiene carácter optativo). Es decir, supone la primera toma de contacto del profesorado en formación con el ámbito de estudio propio de su futura profesión. Tiene una carga docente de cuatro créditos y medio y sus contenidos están enfocados a que los alumnos y alumnas adquieran, y en su caso, transformen su conocimiento vulgar de la EF en un conocimiento académico. A tal fin la materia tiene contenidos de historia, epistemología, nacimiento y evolución de los contenidos y formación histórica de la profesionalidad docente.

Por su parte, los *instrumentos de detección de creencias* son las autobiografías, los cuestionarios, las entrevistas de carácter estructurado en sus modalidades de individual y grupal y los diarios.

2.5. Proceso de recogida de datos:

Los datos se recogieron tal como muestra la **Fig. 1** pidiendo al alumnado que escribiera su autobiografía y, más tarde, que respondiera a un cuestionario, en lo que constituía la detección de las ideas previas. En este sentido conviene matizar que aunque el cuestionario no es un instrumento típicamente cualitativo su uso se produce en algunas investigaciones de esta naturaleza, sobre todo cuando, como es nuestro caso, las preguntas tienen carácter abierto, lo que permite al encuestado expresarse con absoluta libertad sin el encorsetamiento de la respuesta múltiple o la elección entre sí/no.

A lo largo de todo el período que duró la investigación confeccionaron un diario sobre sus impresiones y pensamientos de todo lo que sucedía en clase, desde los contenidos puramente académicos hasta la metodología del profesor, pasando por sus sensaciones o reflexiones personales. De esta manera se introdujo el investigador en el proceso de cambio de creencias. Finalmente se celebraron dos tipos de entrevistas, primero una grupal en referencia a determinar los aspectos que habían cambiado en su pensamiento con arreglo al momento inicial y, en segundo lugar, una entrevista individual que permitiera matizar e individualizar los juicios anteriores.

Todas las entrevistas fueron abiertas y aplicadas por el profesor doctor que colabora en la investigación. Por su parte, el cuestionario fue validado por la misma persona así como por otros profesores del departamento conocedores del tema de la investigación.

IDEAS PREVIAS		EVALUACIÓN DEL PROCESO	NUEVAS IDEAS	
Autobiografías	Cuestionarios	Diarios	Entrevistas Individuales	Entrevista Grupal
INSTRUMENTOS				

Figura 1.- Proceso de recogida de datos

2.6. Metodología:

En cuanto a la metodología investigadora hemos optado por una de carácter cualitativo, en concreto un «estudio de casos». El modelo utilizado comienza desarrollando unas *categorías* o *unidades de significado* que suponen la reducción y estructuración de los datos hasta una cantidad manejable de información. Las categorías son ideas, temas o interpretaciones surgidas de los datos que tienen significado relacionado con la cuestión que se aborda, por lo que los criterios empleados para su formación son aquellos que emergen de la experiencia del investigador.

En el proceso de definir *categorías* o *unidades de significado* resulta extraordinariamente relevante la función de *codificación*, es decir, la aplicación de una abreviación o símbolo a una frase procedente de la información cualitativa que nos sirve para clasificar o establecer categorías en los datos obtenidos.

Para el análisis de los datos en primer lugar hemos separado y segmentado las unidades de significado, analizando, reduciendo y categorizando las opiniones del alumnado en cada uno de los instrumentos de recogida de datos (entrevistas, cuestionarios, autobiografías y diarios). De manera que el análisis de los datos se ha realizado teniendo como referencia el instrumento utilizado (1ª fase del análisis de la Fig. 2), así los datos reflejaban el pensamiento de los nueve alumnos. Pero esto no resultaba suficiente para garantizar la consistencia del proceso investigador, por lo que decidimos replicar el análisis, ahora desde el punto de vista individual (2ª fase del análisis de la Fig. 2), de forma que pudiéramos comprobar si el análisis de los datos correspondientes a una sola persona es similar al ofrecido para el conjunto por los diferentes instrumentos. Ciertamente, el referido análisis de los datos desde ambas perspectivas resultó similar, lo que otorga al estudio un amplio margen de consistencia.



Figura 2.- Proceso de análisis

Por lo que se refiere al valor de verdad se ha garantizado mediante la triangulación como técnica que implica la reunión de una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema, supone que los datos se recojan desde puntos de vista distintos para realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único o de un grupo utilizando diversas perspectivas y procedimientos por lo que se puede definir como combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno, o en el control cruzado de diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de estos.

La triangulación seguida en nuestro estudio es esta última ya que se han cruzado los datos obtenidos por los diferentes instrumentos utilizados en la investigación relacionados con cada uno de los participantes en la experiencia. Tal como se muestra en la **Fig. 3** la categoría AV (antecedentes en la vocación por la enseñanza) apareció con resultados similares en las Autobiografías y en los Cuestionarios y otro tanto sucede con la categoría C/CEF (Concepto de EF) que aparece de la misma forma en los Cuestionarios y Diarios. También, se han realizado niveles combinados de triangulación como es el caso de las entrevistas que se han hecho de forma individual y grupal en ambos casos con resultados similares. En definitiva, la consistencia y el valor de verdad aseguran la credibilidad de nuestra investigación

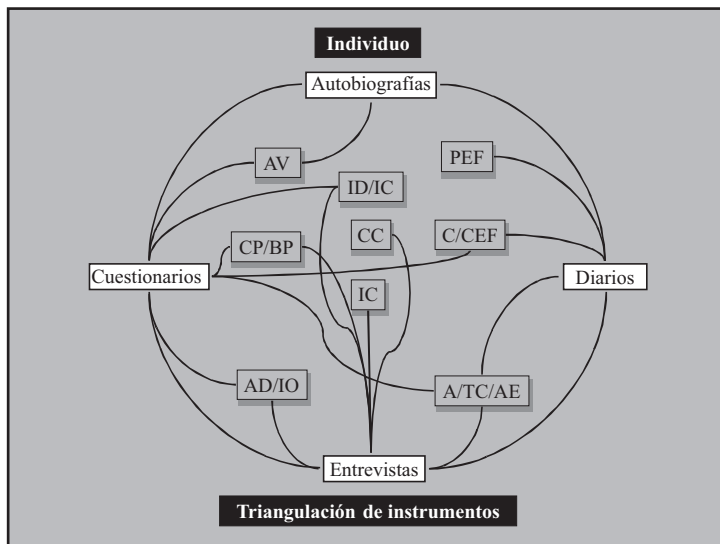


Figura 3.- Triangulación

3. EL PENSAMIENTO Y SU TRANSFORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN FORMACIÓN INICIAL

Se recoge en este apartado el proceso seguido en la investigación que nos ha permitido conocer el pensamiento del Profesorado de EF en formación inicial, las cuestiones fundamentales en relación a la concepción de la materia, así como la evolución que ha tenido a lo largo de la implementación del programa.

3.1. Motivos que impulsan al alumnado a la elección de la carrera.

Se fundamenta este apartado en que estos «motivos» no están alejados del propio «pensamiento» acerca de la profesión que quieren elegir para ejercer en el futuro, lo que supone una primera aproximación a su pensamiento. Sería aquel momento denominado «previo a la formación inicial» (Schemp y Graver, 1993).

Por lo que se refiere a la conformación de categorías hemos distinguido cuatro claramente diferenciadas, en las que no incidiremos por alejarse de alguna manera al objeto de nuestro estudio:

- 1ª.- referida a la especial predisposición para la práctica deportiva;
- 2ª.- no poder haber cursado estudios superiores en esta dirección;

3ª.- vocación por la enseñanza en general o por la EF en particular;

4ª.- existencia de un contexto familiar proclive a la función docente.

3.2. Cambios conceptuales de la Educación Física en relación a la idea del cuerpo

Queríamos detectar, a través de los diferentes instrumentos utilizados en la investigación cuáles eran las preconcepciones de nuestro alumnado en relación al dualismo platónico o cartesiano tan arraigado en la cultura occidental, por el cual la persona es un compuesto de dos sustancias, alma y cuerpo o mente y cuerpo, en donde al alma o mente corresponden unas funciones superiores mientras que al cuerpo se le identifica con las inferiores, de tal manera que la verdadera educación es la de carácter intelectual, mientras que la educación del cuerpo tan sólo es de segundo orden. Esta cuestión es de enorme relevancia en nuestra asignatura porque tal razonamiento nos lleva a la conceptualización de la misma desde un punto de vista racional como materia complementaria de las realmente importantes que son las dirigidas al intelecto.

Las respuestas fueron unánimes en torno a la confirmación de la herencia cultural. Los nueve alumnos colaboradores en la investigación se mostraron inicialmente dualistas en expresiones tales como: *es la educación del cuerpo, pero también lo es de la mente, hay que trabajar las dos cosas por igual, incluso todavía un poco más la mente* (Sixto, Cuestionario), en el mismo sentido se manifestó Emilio: *es la educación de tú cuerpo junto con la de tú mente para que ambas formen un buen conjunto y puedas aplicarlas a tú manera a la enseñanza* (Cuestionario). No obstante, a partir de la implementación del programa de la asignatura se inicia un proceso de transformación de dichas concepciones previas sobre la idea dualista del cuerpo.

El proceso de transformación del pensamiento es bastante lento y tiene a veces retrocesos, no obstante el alumnado alcanza y comprende esta idea monista del cuerpo. *Para nuestro bien tras sendas recapitaciones tras las oportunas discusiones llegamos a la idea de un cuerpo unitario*, como expresa Emilio (Diario). Sixto incide en el asunto desde el siguiente punto de vista: *«[...] Pero aquí viene una idea que nos entremezcla los conceptos (nos hace un pequeño lío), es el cerebro; damos el cerebro como vivienda del espíritu, alma o pensamiento pero esto es caer en un error; puesto que el cerebro está en el cuerpo como otro órgano cualquiera, que tiene su función determinada, que es la de coordinar mandando impulsos nerviosos a las restantes partes del cuerpo»* (Diario).

Los mecanismos a través de los que se opera la transformación del pensamiento no son demasiados explícitos pero parece ser que pasan por un proceso de reflexión individual o comunitario. Así lo asegura José Luis: *«[...] yo he reflexionado sobre este punto del tema ya que resulta muy complejo y es necesario para entender los apuntes dictados por el profesor [...] yo no me había planteado algunas preguntas como ¿que es la mente?, ¿quién lo puede explicar?, ¿qué es lo que domina?, ¿en qué parte de nuestro organismo se encuentra?, y por tanto empiezo a tener curiosidad»* (Diario).

Sin embargo, las dudas sobre este pensamiento se reavivan periódicamente, como dice Emilio (Diario): «[...] *cada vez que nos alejamos del dualismo y volvemos a caer en él, aprecio siempre una escasa sonrisa general mientras seguimos la clase, lo que me hace pensar que estamos concienciados de la mentalidad de un cuerpo único*».

A este proceso de transformación del pensamiento no son ajenos ni los contenidos del curso basados en el examen crítico de la filosofía dominante con respecto al concepto de cuerpo, ni la metodología utilizada al efecto, que descansa fundamentalmente en el debate abierto en clase, así como en el comentario de textos individual y grupal, lo que propicia la reflexión tanto individual como colectiva a la vez que son aspectos que han contribuido a hacer la clase más atractiva, tal como lo expresan los alumnos y alumnas. Isabel: *realizamos un debate en clase que comenzó a través de la doble significación del término inglés «training» como entrenamiento de caballos de carreras y como entrenamiento de deportistas profesionales, dicho debate lo he encontrado muy eficaz y educativo*. En otro momento dice: *Hemos analizado una cita muy conocida «mens sana in corpore sano», el análisis ha sido escrito individualmente pero también ha sido realizado oral y colectivamente por toda la clase*.

En consecuencia, parece que la gran mayoría de los alumnos y alumnas participantes en la experiencia han transformado su creencia previa de tipo dualista tal como reflejaban los cuestionarios iniciales hasta una concepción de orden monista del cuerpo humano, como se observa en los diarios y entrevistas, si bien, dicha transformación no es radical ni general, sino que por el contrario tiene importantes dificultades referidas sobre todo al lenguaje empleado como portador de la carga cultural dualista de cientos de años. Esta transformación reseñada tiene una consecuencia directa sobre el entendimiento de la EF, ya que no determinan su objeto de conocimiento referido exclusivamente a los aspectos anatomofisiológicos sino que de manera distinta lo amplían a la totalidad de manifestaciones de corporeidad.

Todo el alumnado, sin excepción, tiene una idea más compleja del cuerpo, bien distinta a aquella inicial de carácter dualista. Sin embargo, aún no son capaces de verbalizar con rigor esa nueva idea de la persona en su unidad y globalidad. No obstante, es también general la idea de que la EF tiene un objetivo más amplio que lo meramente físico o anatomofisiológico, adentrándose en otros aspectos, de entre los que los alumnos resaltan especialmente los cognitivos.

3.3. Preconcepciones sobre el concepto de Educación Física

Queremos averiguar cuales son las preconcepciones que los alumnos y alumnas mantienen a propósito del concepto, en sentido amplio, de EF, en tal sentido el pensamiento expresado tiene como referencia el deporte, lo que confirma la idea ya mencionada en el marco de la investigación, de una EF «deportivizada». No obstante, las opiniones se pueden situar a lo largo de un *continuum* en el que uno de los extremos está ocupado por aquellos que sustentan que realmente la EF es tan sólo un mero método de preparación par el deporte, así lo dice Santiago cuando afirma: *la EF pretende mediante su enseñanza, crear una motivación especial hacia el deporte y su práctica* (Cuestionario), mientras que en el otro extremos están aquellos que atribuyen un

papel mucho más amplio a la EF como demuestra Sixto cuando opina: «[...] es un posible método de preparación para el deporte, aunque no es lo fundamental, tiene muchas más funciones y más importantes que la mencionad» (Cuestionario).

En general, el profesorado en formación inicial no es capaz de concretar la finalidad y objetivos propios de la materia, así como el papel y funciones que ejerce en el contexto curricular, de manera que no pueden explicar con una mínima claridad tal circunstancia como ponen de manifiesto en los Cuestionarios José Luis: *relacionarse con gente o aprender (te empiezas a formar más como persona*, o Llanos: *supongo que uno de los objetivos de la EF es que las personas adquieran un equilibrio general*. Salvo cuando lo hacen por referencia al deporte o a la condición física, ya sea en orden al rendimiento o desde el punto de vista de la salud, así dice Isabel: «[...] *preparación y forma física, lo cual lleva a mantener o conseguir la agilidad, la salud, la flexibilidad [...]*».

Parece que la justifican más bien desde el punto de vista de que la EF ha servido como entretenimiento, con matices diferentes: «[...] *estábamos deseosos de que llegara la asignatura pues era una vía de escape [...] y diversión*» (Teresa, Cuestionario) o «[...] *por las características propias de esta asignatura me ha resultado muy divertida a lo largo de mi vida escolar [...]*» (José Luis, Cuestionario).

Sin embargo, los profesores participantes en la investigación opinan en los Cuestionarios que la EF es tan importante o más que el resto de asignaturas del currículum, tal como dice Teresa: «[...] *es una asignatura imprescindible en la vida de un estudiante*», o Sixto: «[...] *se pueden aprender tantas cosas como en otras asignaturas*», o finalmente Hugo: «[...] *es incluso más importante ... porque afecta al resto*». Si bien, cuando tratan de explicarlo no aciertan a concretar los motivos.

Es palmario el reconocimiento del cambio de pensamiento que se va realizando en los alumnos a propósito de la idea de EF que tenían y su papel en el contexto educativo que tiene su base en la toma de conciencia del papel instrumental que ha ejercido gracias a la concepción dualista. Así lo expresa Isabel: «[...] *considero que el naturalismo es el origen de la EF actual, destacaría el carácter decisivo de la educación integral... no debemos olvidar la primacía que se le da al movimiento como origen de la actividad intelectual [...]*» (Diario).

En relación a la transformación del pensamiento podemos observar bastantes cambios con respecto al cuestionario inicial, en primer lugar desaparece casi totalmente la inconcreción de las respuestas casi en todos los casos, incidiendo una vez más en las cualidades físicas básicas, que ya no constituyen como lo hacían la única referencia cierta junto al deporte, sino que de manera diferente aparecen en escena otros objetivos como el desarrollo de las distintas capacidades (motrices, sociales, cognitivas, de equilibrio personal), pero sobre todo aparece la idea de educación integral a la que se colabora desde la motricidad, tal como dice Isabel: «[...] *1) Desarrollar las capacidades motrices, intelectuales ... (estas últimas porque van relacionadas con las motrices. 2) Mantenerse en buena forma física para prevenir la salud. 3) Como entre-*

namiento para deportes o competiciones (pero he de matizar que la EF no sirve de entrenamiento pero si la actividad física)» (Diario).

En este sentido, podemos concluir también que el restringido campo justificativo del valor de la EF referido casi exclusivamente a la salud se ha ido ampliando en la dirección de una concepción educativa entendida como desarrollo desde la motricidad de las distintas capacidades que integran la personalidad humana. Asimismo, se observan importantes avances en el cambio de pensamiento en torno a especificar los aprendizajes que ahora se tornan concretos, de tal manera que Teresa y Emilio (entrevista grupal) ponen el acento en la percepción corporal: «[...] *expresión corporal, lenguaje de gestos y movimientos* [...]», mientras que Llanos y Hugo lo hacen en el desarrollo de las capacidades: «[...] *aprendizajes afectivos, sociales, psicomotores, cognitivos o motrices*, [...]» finalmente Isabel los relaciona con otros aprendizajes: «[...] *aprendizajes significativos que sirven de base para otros aprendizajes escolares* [...]».

3.4. Teorías implícitas sobre los contenidos de la Educación

Se trata de averiguar si los profesores en formación inicial tienen preconcepciones sobre los contenidos de la EF y en su caso cual es la naturaleza de las mismas. A tal fin se utilizaron las autobiografías y el cuestionario inicial, pudiéndose constatar rápidamente la existencia de las mismas.

Por ejemplo, en torno a la psicomotricidad aparecen ideas claramente erróneas, *es el movimiento aplicado a la mente* (Sixto), mientras que hay otros que se aproximan a una idea más correcta, *coordinar tus movimientos concentrándose en las ordenes ejecutadas por el cerebro* (Teresa), o Emilio: *coordinación entre cuerpo y mente*.

Por su parte, el deporte es el contenido más conocido hasta el punto de que algunos alumnos «deportivizaban» la EF como hemos podido ver, sin embargo, nuestro propósito es ir más allá de las vivencias de nuestro alumnado para situarlo en un nivel de reflexión propio de los estudios que están realizando. Para conocer, desde esta perspectiva, cual es su posicionamiento ante un tema tan controvertido como el discutido carácter educativo del deporte.

En este sentido, podemos diferenciar dos tipos de opiniones, aquellas de naturaleza inconcreta que reflejan un escaso conocimiento de la cuestión, propio de la ausencia de reflexión como es el caso de Francisco: *sí, es un valor educativo, ya que es una parte de las muchas necesarias para educar a la persona* y aquellas otras que atribuyen relevancia educativa al deporte desde la óptica de los valores, tal como muestra Llanos: [...] *en mi opinión del deporte posee muchos valores educativos* [...] si bien, no es capaz de concretar cuales son estos, de forma que se destaca la *socialización* (José Luis), la *salud* (Teresa) o el *respeto a la norma* (Santiago). No obstante, hay que concluir que ninguno de ellos hace una valoración crítica del deporte, cuestionando los excesos del profesional y la influencia, en muchos casos negativa, que éste tiene a través de los medios de comunicación sobre la infancia y la adolescencia.

De manera diferente, se identifica la Gimnasia con un contenido propio de la EF lo que no obsta para que se entienda esta como referencia exclusiva a los «ejercicios» tal como dice Isabel: *consiste en un conjunto de ejercicios diversos como ejercicios de flexibilidad y juegos*. Parece pertinente, por tanto, el paralelismo que podemos establecer en el pensamiento del alumnado en relación al «ejercicio» como acto didáctico expresado al modo tradicional, es decir, valorado en sí mismo y desposeído de trascendencia en el contexto curricular.

Finalmente, hay que dejar constancia de que los alumnos y alumnas no son capaces de identificar otro tipo de contenidos de la EF, no ya el referido a la expresión corporal más novedoso en muchos centros, sino también el concerniente a la salud en donde el acondicionamiento físico deja de buscar el rendimiento para alojarse en una actividad motivante y placentera.

Como hemos podido constatar el profesorado en formación inicial no sabía de la existencia de determinados contenidos de la EF, o en el mejor de los casos tenía una idea equivocada de los mismos, sin embargo, dicho pensamiento ofrece un cambio sustancial como se ha podido comprobar a través de los datos mostrados en los diarios.

Así al profesorado en formación no le pasa desapercibido la importancia del contexto histórico y sociocultural en el que los diversos contenidos aparecen tal como refleja Isabel: *«[...] considero importante la influencia del contexto histórico en que se da un movimiento porque está influenciado por aspectos sociológicos y psicológicos... así en Alemania con Jahn se encuentra una clara inspiración militar que determina la EF dándole un carácter instrumental [...]»*.

En esta línea y dentro del contenido de Gimnasia, Sixto hace un comentario muy original y profundo en donde plantea el problema del «ejercicio físico» en el contexto del currículum: *«Estoy de acuerdo en que la Gimnasia fortalece, desarrolla y da flexibilidad al cuerpo por medio de ciertos ejercicios, pero la EF no sólo es la práctica de ejercicios sino algo más [...]»*.

Por lo que se refiere al contenido deporte, es una de las concepciones cuyo cambio más se aprecia en los diarios. Ciertamente los alumnos descubren nuevas facetas que conforman definitivamente el perfil del mismo lo que les permite completar su idea acerca de él, así lo expresa Teresa: *«Me resulto atrayente de esta sesión que el liberalismo inglés, es decir lo que siempre había conocido relacionado con la política, moral se pudiera aplicar a la ciencia del deporte»*.

Asimismo, los alumnos y alumnas son capaces de identificar algunos elementos que hacen del deporte un contenido educativo: *«[...] se establecen unos principios que hacen del deporte algo bello y educativo... en primer lugar el Fair Play»* (Teresa). Sin embargo, no siempre se puede atribuir al deporte este carácter educativo. En la actualidad el deporte y específicamente el fútbol le deben gran parte de su patrimonio a los medios de comunicación. Esto también pone en juego la deportividad, o sea el Fair Play. En el mismo sentido se expresa Francisco: *«En la actualidad podemos ver como el Fair Play se ha perdido por completo [...]»*.

El contenido de expresión corporal, tal como mostraron los cuestionarios iniciales, resulta absolutamente novedoso para la totalidad de los alumnos que participan en la experiencia, pues ninguno de ellos tenía noticia no ya de su posición como contenido de la EF, sino de su misma vigencia como campo del saber propio y específico. Las manifestaciones de Isabel y Francisco resumen esta posición cuando dice la primera: *con un nuevo término de EF, la expresión corporal, amplió mis conocimientos, y añade el segundo: hoy has vuelto a despertar nuestra atención con una nueva cuestión: ¿qué es para vosotros la expresión corporal?, la respuesta más ingeniosa ha sido 'expresarnos con el cuerpo', creo que con esto lo digo todo. Bueno por lo menos nos ha valido para entrar en el ámbito de la clase...*

A diferencia de los comentarios realizados para otros contenidos no se pone en duda bajo ningún aspecto el carácter educativo de la expresión corporal, sino que de manera contraria se ponen de manifiesto perfiles específicos tal como manifiesta José Luis: «[...] *se trata de educar al cuerpo para saber expresar sus ideas y emociones mediante ejercicios de relajación, control muscular, flexibilidad y ritmo [...]*» mientras que Isabel pone el acento en la comunicación: «*Estoy convencida de que la idea de expresión corporal es muy importante para la comunicación puesto que a través de los gestos, actitud y postura del cuerpo nos expresamos y percibimos a los demás. También es necesario para las relaciones interpersonales y para la comunicación dentro de ellas*».

Recordemos que el alumnado, era en el cuestionario inicial, cuando más llegaban a aproximarse a la idea de Psicomotricidad como relación entre mente y movimiento, pues bien, los diarios ponen de manifiesto una importante evolución en cuanto a la concepción de la materia, que resulta observada desde diferentes perspectivas, como demuestra Emilio: «[...] *este término queda claro que alude a la unidad corporal y es una de las partes de la EF que creo más importantes ya que trata la capacidad sensitiva, perceptiva, representativa y simbólica [...]*».

Los alumnos y alumnas ponen el acento en la relevancia educativa del contenido concretándolo en el caso de Hugo, no sin alguna dificultad en los siguientes aspectos: *influye en el rendimiento escolar ya que un buen desarrollo del esquema corporal ayuda a la adquisición de los aprendizajes escolares básicos; desarrolla la inteligencia, ya que la inteligencia se conforma a través de las experiencias vividas por el niño/a.*

En cuanto a la salud se reconoce el carácter histórico de este contenido, seguramente como aquel de mayor tradición cultural de la EF, tal como destaca Llanos: *la preocupación por la mejora de la salud no es una novedad actual sino que durante toda la historia de la EF ha habido una preocupación general. Hasta llegar a la moderna idea de fitness, relacionado con la mejora y bienestar del propio cuerpo...*

Se constata que el alumnado participante entiende de manera adecuada las finalidades de este contenido tal como las expresa Llanos: *a través de la EF el profesor tutor puede y debe fomentar hábitos de higiene y salud ...* Tampoco se les escapa la esencia que constituye el enfoque hacia la salud, pues tal como indica Teresa: *el cambio producido en la EF es abismal ya*

que actualmente nos encontramos ante una práctica que ha dejado a un lado el rendimiento en busca del placer, aumentando de esta forma la calidad de vida del ser humano.

Pero también se destaca el perfil negativo que puede tener una excesiva preocupación por el cuerpo a cuya extralimitación no puede ser ajena la EF, pues como dice Llanos: *En la actualidad esta preocupación se ha ido acentuando cada vez más, la cual se puede observar en gran número de gimnasios que hay en todas las poblaciones. El problema surge cuando este cuidado del cuerpo se convierte en una necesidad y obsesión apareciendo ciertas enfermedades como la anorexia y la bulimia ...*

Por último indicaremos que las entrevistas también ponen de manifiesto como el alumnado ha mejorado notablemente su conocimiento de los contenidos de la EF tal como se deduce de los comentarios en relación a la psicomotricidad o al carácter educativo del deporte. En el primer caso, como relación íntima entre aspectos físicos o de movimiento y psíquicos, con denuncia incluida de la dualidad del lenguaje. En segundo lugar se observa que son capaces de distinguir varias categorías en el deporte, que a su vez tienen un tratamiento distinto. Si bien, argumentan que si el deporte tiene sentido educativo, no es en sí mismo, sino desde la intervención del profesorado, ya que el hecho deportivo en sí mismo considerado tiene importantes limitaciones educativas.

3.5. Naturaleza de los aprendizajes producidos en Educación Física

Recordemos que, de acuerdo con las autobiografías y cuestionarios iniciales, el alumnado tenía una escasa idea de cuáles eran los propósitos y finalidades de la EF, que reducían casi en exclusiva a constituir un método de preparación para el deporte y la condición física, ya que cuando quería introducir otro tipo de propósitos resultaban muy inconcretos. Pues bien, esta ausencia de cultura académica se acrecienta mucho más cuando se trata de explicar cual es la naturaleza del conocimiento que se produce en EF.

En general se reconoce la importante evolución que ha tenido su pensamiento desde el principio del diario, tal como indica Emilio: *«[...] me he dado cuenta de la tremenda evolución que ha sufrido la EF, desde las primeras páginas de mi diario hasta ahora que ya hablamos de ciencia, y como tal ha de tener un claro objetivo, un método, y varias hipótesis (en este caso, muchísimas) que la verifiquen»*. Así lo reconoce también José Luis: *«He observado que los alumnos están aprendiendo a enfocar la EF de forma distinta por los conocimientos que se van adquiriendo»*.

Todos destacan que la EF constituye un saber científico o al menos un campo del saber autónomo constatando la existencia de un objeto, un fin y un método propio. Así, Hugo dice: *el objeto de conocimiento es la motricidad humana*, mientras que José Luis argumenta que: *el fin es sistematizar, ordenar o clasificar actividades dependiendo del objetivo que se pretenda conseguir*, mientras que Sixto recoge en relación al método: *en realidad tiene varios métodos según lo que queramos conseguir se utiliza uno u otro*. Isabel lo expresa del siguiente modo: *«[...] considero que el objetivo de la EF es el desarrollo del cuerpo humano y el fin*

es el desarrollo integral y abierto a todas las capacidades (físicas, psíquicas, morales, sociales, cognitivas, motoras, afectivas ...)».

No dudan en cuanto al carácter educativo de la materia, como dice Sixto: *el docente es el que tiene que saber si una conducta tiene valor educativo o no, por ejemplo la competición tiene valor educativo sólo en ocasiones*, de manera similar lo hace Isabel: *«[...] los métodos utilizados dependen de la finalidad o meta a conseguir, hay una gran diversidad y pienso que es el profesor el indicado para seleccionarlos de acuerdo a la intención propuesta siempre y cuando tengan un carácter educativo»*.

3. CONCLUSIONES

La aproximación inicial al problema a través de la aplicación de los instrumentos constituidos por las autobiografías y los cuestionarios nos ha permitido constatar:

1º.- El profesorado que comienza su formación inicial como Maestro especialista en EF desconoce en términos generales cual es su campo de actuación u objeto de conocimiento, no obstante justifica la contribución de la materia a su formación en la edad escolar por las aportaciones que produce sobre la diversión, entretenimiento, relaciones sociales y mejora de la condición física, sobre todo en relación a la salud. Esta concepción restringida de la EF tan sólo les hace reconocer como contenidos de la misma el ámbito de los deportes y la condición física, lo que no es extraño ya que han sido los únicos que han tenido ocasión de trabajar, de tal manera que se produce un círculo vicioso por el cual la socialización adquirida en la escuela conforma las ideas previas que más adelante llevan hasta la formación inicial y en muchos casos no pueden modificar, reproduciendo de nuevo el esquema primitivo que apunta dichos contenidos como hegemónicos, a la vez que ignora otros como la expresión corporal o las actividades en la naturaleza.

Sin embargo, esta concepción no es casual ya que existe un amplio consenso entre los estudiosos del tema, que hemos podido constatar en el presente trabajo, por el cual los estudios de Maestro especialista en EF son elegidos por aquellas personas que han tenido experiencias exitosas o, al menos, gratificantes en el campo del deporte, seguidas de otras de menor importancia en torno a la referida elección como la imposibilidad de acceder a una Facultad de Ciencias del Deporte. En todo caso, la influencia recibida para la realización de estos estudios proviene por igual de profesores y entrenadores, lo que demuestra una vez más la asimilación existente entre uno y otro campo, lo que ha dado lugar a la concepción «deportivizada» de la EF.

2º.- El conocimiento que el alumnado posee sobre la EF y su papel en el contexto educativo es muy escaso y caracterizado por constituir un saber de opinión o vulgar en donde se denota una gran ausencia de conocimiento académico que fundamenta las

bases y el papel que la motricidad ha de representar en orden a la educación integral del individuo.

Tal como nos muestran los diarios durante el transcurso del programa de la asignatura algunas lagunas conceptuales son rellenadas por los alumnos y alumnas a la vez que se observa un cambio en sus teorías implícitas, si bien dicho cambio dista mucho de realizarse de una vez por todas, sino que de manera diferente supone un proceso zigzagueante en el que a la reconceptualización de algunas ideas siguen, tal vez de manera inconsciente, nuevas recaídas en el pensamiento anterior, a lo que sin duda colabora de manera extraordinaria el uso limitado y condicionado del lenguaje.

- 3º.- Respecto al pensamiento dualista o monista, la idea monista del cuerpo que sustenta una EF que contribuye desde la motricidad a una educación integral en donde se contemplan aspectos biológicos, afectivos, cognitivos, y sociales es uno de los conceptos que más cuesta a los alumnos reconceptualizar, pues una vez alcanzada dicha idea vuelven con facilidad a su anterior pensamiento. A ello colabora, sin duda, la amplia tradición filosófica occidental y su consiguiente producción del lenguaje eminentemente dualista.

Muy importante, ha sido en orden a la transformación de estas creencias previas el uso de la metodología de enseñanza basada en el debate abierto en clase durante el cual casi todos los alumnos debían hacer un esfuerzo de verbalización de sus propias ideas en torno a la discusión suscitada entre ellos mismos a propósito de la naturaleza dual o monista de la persona. Dichos debates eran motivados por el propio profesor o a través de la reflexión sugerida por un comentario de texto. En todo caso, se han mostrado muy eficaces para la reconceptualización de las ideas expresadas.

La utilización de las entrevistas nos advierte, finalmente, que los sujetos participantes han transformado sus creencias, en especial aquellas de tipo dualista que determinaban un concepto inaceptable de la EF, cambiándolas por aquellas otras de índole monista en las que la motricidad se pone al servicio de la educación integral. No obstante, hay que destacar las dificultades expresivas de los alumnos en torno al tema dadas las limitaciones del lenguaje.

- 4º.- Los alumnos y alumnas han conseguido valorar la importancia del contexto histórico y sociocultural como marco en el que ejerce su función educativa la EF, marco cultural que por otra parte va incorporando sucesivamente los diversos contenidos que integran el campo de la motricidad humana y que sin duda van desde aquellos en los que los aspectos anatomofisiológicos tienen más importancia, como es el caso de la Gimnástica, hasta aquellos otros predominantemente psíquicos, como es la Psicomotricidad, pasando por otros como el Deporte de componente social y actitudinal o la Expresión Corporal de la que destaca su función expresiva.

El alumnado reconoce en los propios diarios la evolución y el cambio que ha experimentado su pensamiento en relación a la idea de EF, por lo que se está en condiciones de afrontar un concepto de carácter académico que recoja la complejidad y amplitud de su objeto de conocimiento constituido por la existencia de un campo

del saber autónomo que contribuye a la educación integral desde la motricidad humana. A estos efectos, el diario no ha sido solamente un medio que permite penetrar en el pensamiento del profesor en formación inicial, sino que también ha desempeñado la función de instrumento de promoción de la reflexión personal en torno a los problemas planteados por la materia.

También es posible constatar la desaparición de aquella inconcreción denotada en los cuestionarios cuando se hacía referencia a los fines y objetivos de la EF en los que únicamente se señalaban los relativos al deporte y la condición física apareciendo con fuerza el desarrollo de las distintas capacidades motrices, sociales, cognitivas o de equilibrio personal, referidas a la educación integral, verdadero objetivo de la EF. Ahora bien, esta tendencia en torno al cambio de ideas preexistentes quiebra en el caso particular de la justificación de la importancia de la materia en relación a otras asignaturas, ya que no se logran concretar los argumentos tal como sucedía en el momento inicial de los cuestionarios, por lo que no observamos ningún indicio de cambio en la cuestión.

No sucede así con los contenidos ya que el pensamiento de los alumnos es bastante más concreto que al comienzo de la experiencia de tal manera que pueden identificar cada uno de ellos, a la vez que son capaces de establecer categorías en relación a las características de cada contenido y matizar cada una de ellas de acuerdo a su función educativa.

Así pues, podemos afirmar a modo de conclusión final sobre el cambio de creencias, que todos los sujetos participantes en la investigación, sin excepción, admiten que ha cambiado su idea de EF en la dirección de formar un concepto complejo y global más distante, en definitiva, del saber vulgar que había inspirado su anterior conocimiento.

En general se han producido grandes cambios en la concepción de la EF que ha pasado de constituir una educación de «lo físico» o un aspecto recreativo, a ser considerada como un asunto complejo desde el punto de vista educativo en donde se advierten las dificultades de los alumnos para verbalizar la nueva concepción. Las causas de dicho cambio son variadas y seguramente debidas a múltiples aspectos como pone de manifiesto el alumnado, si bien destacan particularmente algunas, como las referidas a las aportaciones del profesorado de Psicología o de Bases teóricas de la EF, así como la metodología seguida en esta asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDITO, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- DOOTLITTLE, S.; DODDS, P.; PLACEK, J. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of teaching in Physical Education*, 12, 141-147.
- GORE, J. (1990). Pedagogy as text in Physical Education Teacher Education: beyond the preferred reading. En D. KIRK y R. TINNING (Coords.) *Physical education, curriculum and culture*. London: Falmer Press. London.

- GREEN, K. (2000). Exploring the everyday 'philosophies' of Physical Education Teachers from a sociological perspective. *Sport, Education and Society*, 5, 25-40.
- HUTCHINSON, G. (1993). Prospective teacher's perspectives on teaching Physical Education: an interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of teaching in Physical Education*, 5, 113-135.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en EF. En S. ROMERO GRANADOS (coord.) *Actas del I Congreso Nacional de EF de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Sevilla: Universidad.
- O'BRYANT, C.P.; O'SULLIVAN, M. & RAUDENSKY, J. (2000). Socialization of prospective Physical Education Teachers: The Story of New Blood. *Sport, education and society*, 5, 75-90.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. Y COLS. (1997). Actitudes de los estudiantes de tercero de BUP frente a la EF dentro del contexto global del Plan de Estudios de la Enseñanza Media. Nuevas perspectivas didácticas y educativas de la EF. *Revista Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 14, 30-50.
- SCHEMP, P. Y GRAVER, K. (1993). Teacher socialization from dialectical perspective; pretaining throught induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 24-42.
- SICILIA CAMACHO, A. (1996). El profesor de EF en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. *Habilidad Motriz. Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8, 34-55.
- STROOT, S. & WILLIAMSON, K. (1993). Issues and themes of socialization into Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, 12, 90-120.
- TILLEMA, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 11-37.

LA SOCIALIZACIÓN DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. ESTUDIO DE UN CASO

CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de un estudio de caso sobre la socialización docente a través de las prácticas de enseñanza. Las características de la vida en el aula y las tareas de enseñanza, observadas a través de una alumna en su fase de prácticas, nos muestran que el contexto escolar determina en gran medida lo que significa ser docente y las posibilidades y limitaciones de este aprendizaje.

Nuestros resultados coinciden con otras investigaciones en que la formación que recibe el alumnado legitima el status quo y modifica sus perspectivas educativas hacia estilos más conservadores. Además, añade una comprensión sobre los contextos de enseñanza que propician que ello ocurra.

ABSTRACT

This paper presents the results of an investigation on learning to teach through teaching practice. Classroom life and teaching tasks, as seen by a student preservice teacher during teaching practice, show how the school context affects, to a large extent, what being a teacher means and the possibilities and restrictions of this learning process.

Our conclusions agree with other research in that teaching practice experiences legitimise the status quo and modify the students' teaching perspectives towards more traditional views. Furthermore, it leads to their understanding of the teaching contexts that favour this situation.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, Prácticas de enseñanza, Cultura escolar, Tareas de enseñanza.

KEY WORDS

Teacher education, Teaching practice, School culture, Teaching tasks.

INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio central de este trabajo es la socialización docente de una alumna durante su periodo de prácticas en un colegio de enseñanza primaria. Nos interesamos especialmente por aquellas características relacionadas con las condiciones del lugar de trabajo y las características del ambiente escolar que van a influir en su aprendizaje profesional¹.

La socialización docente de Mar, nuestra alumna en prácticas, se produce con la entrada en el mundo de la enseñanza durante un periodo de tiempo en el cual adquiere los comportamientos y valores propios de la profesión y en el que confluyen aprendizajes prácticos, sociales, académicos y experienciales que intervienen en el paso de alumna en formación a maestra².

Este periodo de tiempo especial donde el proceso de socialización docente se desarrolla de forma explícita es denominado Prácticas de Enseñanza y son una parte del Currículum de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (EUIFP) o Facultades de Educación. El alumna toma contacto con la realidad educativa y desarrolla la fase práctica de su formación con profesorado de la Universidad y de los centros escolares que se ocupan de su tutoría y seguimiento.

Aunque sea un proceso de adquisición de cultura situado en un tiempo concreto, hay diferentes ámbitos y agentes que influyen, incluso con anterioridad al mismo, y que sirven de guía y de filtro en los aprendizajes desarrollados en este momento. El cruce de caminos de todos estos factores es la socialización de esta joven docente, en la que centramos nuestro estudio, se realiza desde sus primeros contactos con la experiencia educativa, vista ésta desde la «otra orilla» —como lo denomina Pérez Gómez (1997)—, desde una nueva posición, su nuevo rol de profesora.

Es, por tanto durante esta experiencia cuando empieza su socialización docente, aunque no olvidamos que no se acaba aquí y serán también relevantes sus primeros años de enseñanza en los que ocupará un papel con mayores responsabilidades y autonomía.

1. METODOLOGÍA

El proceso que seguimos en el desarrollo de esta investigación podemos considerar que estuvo marcado por unos intereses iniciales hacia los temas de socialización en las prácticas de enseñanza. Las primeras aproximaciones y revisiones de la literatura son las que determinan los aspectos que pueden ayudarnos a comprender estas prácticas sociales.

Muchas de las investigaciones y estudios en torno al futuro profesorado durante sus prácticas de enseñanza suelen indicar las consecuencias o resultados que proporcionan dichas experiencias en la socialización del alumno en prácticas, coincidiendo con bastante frecuencia en que el alumnado recibe una formación conservadora que legitima su *status quo* y que sus ideas se modifican hacia un estilo más conservador. Sin embargo, no suelen ofrecer información acerca

de los procesos por los que se alcanzan estos resultados o se modifican las perspectivas educativas. La mayoría de estas investigaciones, no incluyen las características de los contextos de enseñanza y las características de los programas en que es formado el alumno como denuncian entre otros Zeichner y Griffin (desde el año 1986).

Ello nos llevó a prestar una especial atención a las condiciones del lugar de trabajo. Al igual que para Staton y Hunt (1992) pensamos que la socialización empieza con la formación y sigue durante los primeros años de enseñanza, donde las condiciones del contexto escolar determinan en gran medida lo que significa ser docente y las limitaciones y posibilidades con las que cuenta. Aunque en la fase de prácticas el rol en este contexto escolar tiene unas características especiales, todas las condiciones históricas y rasgos de la cultura escolar son un foco fundamental en su socialización.

La forma que hemos adoptado para comprender esta experiencia ha sido el seguimiento de una alumna, nuestro caso, durante su periodo de prácticas en el centro de primaria³. La experiencia vivida por Mar durante este periodo de tiempo, las características de la vida del centro, los valores a través de los cuales se organiza la institución educativa y la influencia de su tutora a través de las tareas de enseñanza se han mostrado en nuestro estudio como clave para comprender los aprendizajes profesionales y las normas que estructuran la vida en el aula.

Este estudio intensivo se prolongo durante un período de tres meses, tiempo que coincide con la duración de las prácticas en la EUFP investigada y que realizan en el primer trimestre del tercer curso de la diplomatura —de octubre a diciembre—. Hemos realizado observaciones⁴ y entrevistas informales de estas observaciones, así como diez entrevistas semiestructuradas a la alumna sobre sus pensamientos, deseos e inquietudes. Las entrevistas han sido llevadas a cabo desde el momento anterior a las prácticas hasta su finalización. En este centro hay también otros nueve alumnos y alumnas en prácticas con los cuales hemos conversado de manera informal y que también entrevistamos al terminar la fase de prácticas.

	Observaciones	Entrevistas	Charlas informales
Mar	Durante tres meses Tres días a la semana.	10 entrevistas con una media de una hora de duración.	Esporádicamente coincidiendo con las visitas al centro.
Otros/as Prácticos (nueve alumnos/as)		Entrevistas grupales al terminar las prácticas.	Esporádicamente coincidiendo con las visitas al centro.

Cuadro 1.- Metodología seguida durante el estudio

2. LA VIDA EN EL AULA Y SU CULTURA

Vamos a tratar de describir los aspectos más importante que caracterizan la vida en el aula y que inciden directamente en la concepción de la escuela y tipo de experiencia en la que Mar se socializa.

Las fuerzas socializadoras más importantes, según nuestras conclusiones, las constituyen los valores que priman en la institución educativa y la influencia de la tutora a través de las Tareas de Enseñanza. Seguidamente vamos a mostrar los resultados de nuestra investigación práctica de la vida en el aula.

En primer lugar nos referiremos a los valores de la institución escolar, que son, considerados más importantes y que en orden jerárquico son, la autoridad, el tiempo y la calidad de la tarea.

En segundo lugar, hacemos una clasificación del tipo de tareas de enseñanza que desarrolla Mar bajo la influencia de la tutora y que son clave para la implicación en la vida escolar en el aprendizaje para ser maestra.

2.1 Valores de la vida en el aula en nuestro caso

Al analizar la vida escolar nos hemos encontrado con distintos rasgos culturales que pensamos puede encontrar cualquier profesora y profesor novel en las escuelas, algunos de los cuales son conocidos desde nuestra propia experiencia de escolarización. En estos entornos específicos surgen unas características comunes a otras muchas aulas, que hacen que los estudiantes vivan situaciones semejantes. También hay características singulares al grupo, la profesora y el contexto que proporcionan limitaciones y oportunidades únicas a nuestra alumna en prácticas.

En nuestro estudio sobresalen tres valores de la institución escolar que se suceden con diferente importancia y en los cuales me gustaría centrar nuestro análisis: En primer lugar, *la Autoridad* (obedecer). Mediante el control y la disciplina de la clase debe evitarse el ruido y regularse la organización y participación. En este primer aspecto es decisivo el modelo de relaciones jerárquicas que mantiene la institución.

En segundo lugar y después de haber conseguido el primer objetivo, se preocupará por *el tiempo* (trabajar). La institución premia la rapidez con que se realizan las tareas, o más exactamente que éstas estén acabadas en el tiempo prefijado.

Y en último lugar, como valor menos relevantes que los dos anteriores, se preocupará por cómo se realizan las tareas, *la calidad* de las mismas (seguir pautas determinadas).

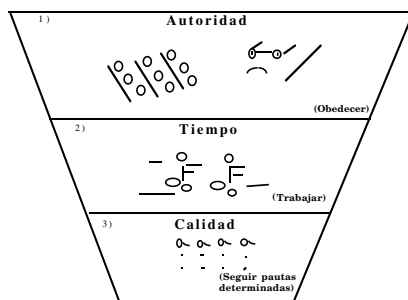


Gráfico 2.- Valores que priman en la institución educativa

Es reconocido que la escuela enseña a sus alumnos y alumnas a obedecer, después a trabajar, y en última instancia a que los aprendizajes respondan a unas pautas determinadas de calidad y que pueden ser muy parecidas para todas las escuelas.

Nuestro aula puede servirnos de ejemplo para ilustrar y justificar esta jerarquización de valores, que pensamos realiza la institución educativa.

a) *La Autoridad*⁵

La institución escolar está organizada a través de relaciones jerárquicas y, como consecuencia, su primer valor a través del cual se organizan las relaciones en su seno es la autoridad o la exigencia de obediencia.

Dentro del aula la disciplina, el control del alumnado para que no hable, no interrumpa y esté en su sitio, ocupan el mayor tiempo y dedicación de las intervenciones de Mar en la clase, exigiéndoles que se mantengan en silencio, de tal forma, que no se aprecie desde «los pasillos» que el aula no tiene gobierno por faltar la profesora.

Mar cambiará en pocos días su interés por establecer unas buenas relaciones con el alumnado, por una mayor dedicación al control y la disciplina. Uno de sus primeros aprendizajes como profesora es mostrar su autoridad y conseguir que el alumnado le obedezca.

En las propias reflexiones de Mar está presente esta necesidad de controlar la clase, y su clara desventaja como práctica que debe luchar, ante su menor status, enfadándose más que la profesora. En muchos instantes necesita elevar mucho el tono de la voz para que la oigan.

«[...] Mar: Sí, bueno, es que como son críos pequeños, cuando sale la profesora, si no les dices al momento que se callen siguen hablando, es por eso, que me levanto.

Carmen: Ajá, ¿tú crees que cuando Concha no está en clase hacen más jaleo?

Mar: Sí

Carmen: ¿Se aprovechan?

Mar: Ahora menos ¿sabes?, porque ya les voy controlando más, me voy fijando cómo los controla Concha... Se dan cuenta que tú eres la práctica [...]» (E 3. p. 3.).

El gobierno de la clase es, por tanto, el primer valor que se aprende en la institución, esto unido a amenazas, voces, chantajes y castigos que se consideran imprescindibles para lograr el silencio.

«[...] Mar: Me hacen más caso cuando me pongo bastante seria. Como diga ¡venga, siéntate!, así muy suavemente...

Carmen: Y ¿tú crees que habría otra forma de hacerles trabajar?

Mar: ¿Diferente a lo que hace Concha?

Carmen: A hacerles que se callen, que se sienten.

Mar: Es que ¿sabes lo que pasa?, que eso, yo creo que va también con el hecho de que ya te hayan tenido bastante tiempo, y que les hayas puesto algún castigo en serio [...]» (E. 7. p. 1.).

b) El Tiempo

En segundo lugar la institución premia la rapidez en la realización de las tareas que significa que has trabajado sin perder el tiempo. Es suficiente acabarlas y el único requisito es que sea dentro de un tiempo fijado para este fin.

Es necesario terminar una tarea para poder pasar a la siguiente, que en ocasiones es más divertida y es utilizada como estímulo de la primera. Si esto no ocurre así se recurrirá a la amenaza, y en todo caso, quien no las acabe antes del recreo quedará en clase como castigo terminándolas.

«[...] Concha las llama al orden, les dice que si quieren hacer el trabajo manual deben terminar la ficha. Está recortando papel rizado verde y naranja [...]» (D.C. p. 48).

Dentro de este aspecto se encuentra un reconocimiento implícito de lo aburridas que pueden llegar a ser las tareas académicas, o gran parte de ellas. Se diferencia entre tareas tediosas y tareas divertidas coincidiendo plenamente con lo que pueden considerarse tareas más importantes y menos importantes respectivamente. Se consideran las tareas tediosas más importantes en el sentido de que son aquellas que se realizan diariamente y a las que se dedica la mayor parte del tiempo.

«[...] Mar le dice a Estíbaliz que esté atenta para que acaben pronto y se vayan al recreo y a gimnasia. (Parte de la base de que no tiene por qué ser divertido, sólo es obligatorio y necesario hacerlo)» (D.C. p. 151).

c) La Calidad

Por último, el tercer valor reforzado por la institución, es la calidad con que se realiza la tarea. Este valor es reconocido como un valor importante, pero no marca las pautas del tiempo dedicado directamente al alumnado y la propia organización de la clase⁶.

Ante la preponderancia del valor de la rapidez en la institución educativa, la calidad queda reducida a seguir unas pautas determinadas y a la repetición. Las actividades más creativas, como inventar un cuento, tienen un formato que está prefijado, cuatro viñetas dibujadas con un texto debajo. Después de pasar unas semanas envuelta en esta serie de tareas es difícil imaginar otras tareas que sirvan para aprender. A pesar de ser ejercicios no puramente memorísticos se convierten en actividades que consiguen ser tremendamente monótonas.

La estructura de la clase se establece bajo patrones estándar. La repetición de una misma tarea en múltiples ocasiones tiene como objetivo su realización correcta, y por tanto la consecución de la calidad y el aprendizaje de una destreza.

Dentro de esta calidad requerida es muy importante el orden, la buena letra, la limpieza y colorear recto. Si el alumnado se equivoca en la resolución de los ejercicios se corrigen en la libreta, esto sucede en pocas ocasiones, puesto que cuando tienen dudas piden ayuda a Concha o a Mar.

2.2. Las tareas de enseñanza en el aprendizaje de una alumna en prácticas de enseñanza

La tutora de EGB tiene una influencia decisiva en la socialización profesional de Mar a través del tipo de tareas de enseñanza hacia las cuales la dirige. Hay varios factores que contribuyen a esta influencia: uno es el papel evaluador que juega, otro la propiedad/autoridad que tiene sobre la clase y sobre el alumnado —es su clase—, y finalmente el conocimiento sobre la cotidianidad y las claves del centro, del ciclo y del aula —especialmente—. Mar es una práctica que entra en un ambiente desconocido, se mueve en un espacio que no es suyo, y además se espera que participe⁷.

El tipo de tareas que ella va a desempeñar en el transcurso del tiempo y la forma de llevarlas a cabo son impuestas por Concha o percibidas como legítimas dentro de las normas del aula, todo lo que ella hace estará dirigido y en muchas ocasiones siente la presión y limitación de la profesora.

Para entender las tareas posibles que debe desarrollar Mar vamos a clasificarlas en tres tipos, siempre bajo la influencia que ejerce Concha posibilitando o prescribiendo su realización, estas son: *tareas obligadas*, *tareas permitidas* y *tareas prohibidas*. Cada una de estas tareas se divide a su vez, según el número de alumnado al que van dirigidas, en *tareas individuales*, si son desarrolladas de forma individual con el alumnado o *tareas colectivas*, si se desarrollan con todo el grupo.

Esta última división es importante porque las tareas donde Mar aprende a ser práctica y se siente controlando la situación son estas últimas, las tareas que se desarrollan colectivamente. Las tareas grupales son las que agradan más a Mar y son las que estarán más controladas por Concha por ser consideradas las más difíciles. Sin embargo, las tareas individuales son concebidas como más fáciles porque son más controlables, desde el punto de vista de la disciplina. Aunque supongan trabajar con alumnos con déficits cognitivos esto se soluciona siguiendo un mismo patrón, esto es repetir muchas veces la misma tarea, también indicado por la tutora.

Gráfico 3.- Tipos de tareas que realiza la alumna durante el periodo de prácticas

	TAREAS OBLIGADAS	TAREAS PERMITIDAS	TAREAS PROHIBIDAS
INDIVIDUALES	1) Tareas de apoyo	3) Tareas de Colaboración	5) Tareas de Relleno
			↕
COLECTIVAS	2) Tareas de Imitación	4) Tareas de Sustitución	6) Tareas de Riesgo

a) Tareas de Apoyo

En primer lugar las tareas de apoyo son explícitamente indicadas por la profesora tutora —*obligadas*—. Se desarrollan *individualmente* y son diferentes de aquellas que Concha realiza simultáneamente en la clase. Son tareas que se caracterizan en su contenido por la repetición y la monotonía y consisten en dar clase a dos niñas con dificultades en el aprendizaje y dedicarse a una actividad de recuperación, que es leer con cada uno/a de los alumnos/as mientras el resto realiza tareas individuales.

Este trabajo es considerado por Mar como el más tedioso; ella prefiere estar en clase con todos los alumnos y alumnas. Es una actividad muy rutinaria, se trata de repetir letras, palabras, cuentas, fichas y controlar la atención, todo esto reiterativamente, creando tanto para la práctica y las alumnas, situaciones de cansancio y aburrimiento.

«[...] La m con la a, dice a Estibaliz, ma, un buen número de veces. Después hace que escriba la sílaba en la libreta. Así lo hace con ma, me, mi, mo, mu. Cuando lo han hecho un buen número de veces le dice que ahora van a contar —ha pasado más de una hora con esta actividad—» (D.C. p. 27).

b) Tareas de Imitación

Otro tipo de tareas dirigidas explícitamente por Concha —*obligadas*— son las tareas de imitación que realizará de forma *colectiva* con todo el alumnado. Consiste en dirigir una acti-

vidad en presencia de la profesora, puede ser un dictado o la lectura, siempre siguiendo las pautas que ha observado con anterioridad en ella. Esto la lleva a realizar el mismo tipo de preguntas, comentarios y entonaciones que Concha convirtiéndose en una tarea caracterizada por la imitación.

c) Tareas de Colaboración

Las tareas de colaboración forman parte del grupo de *tareas permitidas*, aquellas que aunque no se indican explícitamente, son legítimas en el aula. Se realizan en presencia de la profesora tutora, con el alumnado *individualmente* y consisten en corregir y ayudarlo a resolver las tareas de aprendizaje a la profesora mientras ella realiza otra actividad. La mayoría de las veces la profesora tutora no le indica a Mar explícitamente que tenga que hacerlo y lo realiza por propia iniciativa sabiendo que es una tarea legítima que contribuye a mantener el ritmo de la clase. En cuanto a su forma se caracterizan también por la reproducción e imitación de las actitudes y comportamientos de la profesora tutora.

d) Tareas de sustitución

Las Tareas de sustitución son, al igual que las anteriores, *tareas permitidas*, legítimas en el aula, y a diferencia de las anteriores van dirigidas al alumnado *colectivamente*. Se diferencian también en que se realizan ante la ausencia de Concha, aunque normalmente lo que hay que hacer está organizado y prescrito y el proceso a seguir Mar lo ha visto realizar en múltiples ocasiones. Las tareas de sustitución más comunes o más importantes son: ocuparse de la clase cuando la profesora no está, mantener la disciplina en los preámbulos de la clase, y quedarse con el alumnado en el recreo. Estas actividades, en ocasiones, no son indicadas explícitamente y no cuentan con la presencia directa de Concha, se asumen como funciones de la práctica y nunca supondrán una desviación en el ritmo de la clase.

«Mar: ¿Qué iniciativas?. Esas actuaciones son porque las he visto en Concha y sé más o menos... pero es por eso, porque las he visto en Concha.

Carmen: Sí, pero ¿no te preocupa que si tú tomas una decisión Concha te diga algo?

Mar: Mientras sea una decisión que más o menos no se salga de los cánones que ella lleva en clase sí. Aparte de que yo tampoco sé si ellos podrían saber hacer ciertas cosas ¿sabes? [...]»(E. 4 p. 8).

e) Tareas de Relleno

Las tareas de relleno son actividades tanto *individuales como colectivas* que pertenecen al tercer conjunto de tareas, las *tareas prohibidas*. Tienen como objetivo cubrir un espacio de tiempo que no está planificado o se piensa que no es interesante aprovecharlo. Son tareas consideradas prohibidas en situaciones normales, pero que en momentos especiales —cuando algunos niños ensayan para el teatro de Navidad, o cuando muchos han acabado el libro del trimestre— son permitidas en el aula.

Este tipo de tareas parten del reconocimiento de Mar de aquellas actividades que pueden agrandar al alumnado y no tienen como objetivo enseñar conocimientos que se consideren interesantes (por ejemplo contar un cuento, organizar un concurso con el grupo, etcétera).

f) Tareas de Riesgo

El último tipo de *tareas prohibidas* son las tareas de riesgo que se definen por su negación, bien porque son aquellas tareas que Mar no puede hacer, a pesar de que se realicen en el aula, o bien porque implican actuar con iniciativas que una práctica no debe asumir. La alumna debe participar pero dentro del orden legítimo de la clase y la tutora.

De esta forma no decide las actividades que se realizan en clase, ni el tipo de participación del alumnado, tampoco puede organizar y elegir materiales o evaluar al alumnado. Ella sólo actúa como «sustituta», imitando o haciendo aquello que se le indica detalladamente. Así cuando ambas están en clase los espacios y actividades son diferentes.

Normalmente le parece muy correcto el criterio que adopta Concha y se sorprende por las estrategias didácticas que sugiere, tanto ella, como los libros de texto. El aula es un ambiente complejo y el hecho de que los tiempos estén organizados y cubiertos, le crea seguridad.

«[...] Carmen: ¿te gusta mucho cómo lo hace Concha?

Mar: Sí, sí, además, me gusta cómo lo hace y se le nota la experiencia.

Carmen: ¿Y tú crees que aprendes cosas de ella?

Mar: Sí se aprende

Carmen: ¿Tú te aburres cuando estás siendo observadora nada más?

Mar: No, no.» (E. 3 p. 11).

2.3. El aprendizaje de la vida en el aula

El tipo de tareas que a la alumna se le permite desarrollar durante su experiencia en las prácticas, presidida por la tutora, contribuyen muy notablemente al aprendizaje de las normas de la cultura escolar. La forma en que se desarrollan estas nos indican el tipo de aprendizaje que se desarrolla en las prácticas, que la mayoría de las veces es conservador de la tradición escolar. En la tipología de tareas que hemos deducido de nuestras observaciones tampoco observamos que ninguna de ellas lleve a cuestionar la dinámica generada en el aula, sino todo lo contrario, que podría suponer un riesgo para la alumna en prácticas.

Además, algunas de las tareas asignadas a Mar son aquéllas que podemos considerar más complejas y difíciles, el trabajo individual con alumnos y alumnas que no siguen el ritmo establecido en el aula. Sin embargo, la forma de organizar estas tareas individuales, lejos de plantear demandas más complejas, como de hecho cabría esperar, las convierte en rutinas aburridas

con un alto grado de repetición. El problema de dos alumnas con dificultades de aprendizaje (en nuestro caso) se plantea como un problema de ritmo homogéneo y la solución no cuestiona ni el modelo educativo, ni el contexto de aprendizaje, ni las causas que han provocado este desfase, razones todas ellas que pueden interferir en el aprendizaje. Simplemente se insiste en que éste se produzca.

Para el alumnado en prácticas estas tareas individuales no son importantes para su formación, significan un apoyo al tutor/a, pues para ellos y ellas se aprende a ser maestra/o controlando el conocimiento y la disciplina de todo el grupo y esto se realiza a través de tareas colectivas. No es una apreciación falsa, pues la institución escolar prima estos valores como los más importantes que debe desarrollar un buen docente, al establecer normalmente una dinámica de trabajo individual pero homogénea, con un único ritmo con el que todos deben alcanzar los mismos objetivos.

Todo este tipo de tareas llevan a la alumna a una evolución en su pensamiento y actuaciones que la hacen asumir las normas y pautas de organización del aula. El control de la disciplina, como valor más importante, y asumir unas tareas caracterizadas por la rutina y simplicidad convierten un ambiente incierto y que al principio les causa inseguridad en un ambiente que controlan. La comprobación además de que ese tipo de actuaciones (que no le son extrañas) tienen unas consecuencias positivas para las demandas del aula les hace admitir esos aprendizajes como los únicos válidos y realistas de su formación.

3.- LA SOCIALIZACIÓN DURANTE LAS PRÁCTICAS: CONEXIÓN CON OTRAS INVESTIGACIONES

En un intento por sintetizar, brevemente, a dónde hemos llegado diríamos que nuestros resultados confirman las investigaciones realizadas y la literatura sobre prácticas de enseñanza. Los tutores/as plantean pocas oportunidades a los estudiantes/as para asumir una completa responsabilidad que, según Griffin (1989) estos últimos deben esperar o desean. Ello contribuye a que el profesorado en formación imite al profesorado que los tutela mostrando pocas variaciones en su enseñanza (Griffin, 1989).

Esta imitación viene además reforzada por la importancia del ambiente escolar en la socialización. Las influencias mayores en la socialización profesional de alumnos en prácticas o profesores noveles vienen predominantemente de las experiencias en el contexto del aula. Las investigaciones coinciden en reconocer que los alumnos en prácticas están influidos principalmente por los profesores que los tutelan y el profesor principiante por sus alumnos, y que en ambos casos la máxima socialización se produce en el contexto del aula (Zeichner, 1980, 1985, 1986a; Jordell, 1987; Staton y Hunt, 1992; Zeichner y Gore, 1990; Doyle, 1990a y 1990b).

En estas investigaciones podemos observar que, para los estudiantes en prácticas, el agente más significativo de socialización es el tutor, al ser la persona con la que mantienen un mayor contacto⁸. Las actitudes y comportamientos de los alumnos en prácticas tienden a

parecerse a las del docente que los tutela. Además, el sentido de esta socialización es puesta en cuestión en la literatura porque en las aulas desarrollan una perspectiva utilitarista, prestando más atención a las actuaciones inmediatas y a las interacciones favorables (Staton y Hunt, 1992)⁹.

Además, nuestra investigación añade que estos aprendizajes están determinados por el tipo de tareas que la cultura escolar y el profesorado de primaria que tutela las prácticas imponen al alumnado en formación. Si hay una socialización conservadora que vuelve a los neófitos en la profesión hacia tradiciones, rutinas y prácticas utilitaristas, hemos intentado comprender cuáles son y donde están sus orígenes. Estos orígenes están en las características del aula y en la potencia de este contexto ecológico, «el currículum puesto en acción», como destacó Gimeno Sacristán (1988), para quien constituye la fuerza socializadora más potente. Por otro lado, las investigaciones coinciden en que son la tutora o tutor la primera influencia en su socialización profesional. Nosotras hemos observado en nuestro estudio que su influencia la podemos observar a través del tipo de tareas de enseñanza que le son encomendadas a Mar, las características que tienen y como son percibidas por la alumna.

Los valores que la institución educativa prima son bien acogidos por la propia estudiante porque coinciden con su experiencia como alumna —aunque con anterioridad a este momento los rechaza verbalmente— y que refuerzan la cultura escolar existente y constituye inmediatamente una fuente de socialización. Britzman (1986) demuestra que las experiencias previas de escolarización en interacción con los rasgos culturales existentes en las clases llevan a los estudiantes a comprender al profesorado y a sucumbir bajo el poder de la experiencia. Como señala Pérez Gómez (1997), a través de las prácticas reciben una formación en la que prima la fuerza de la práctica tradicional y la reproducción de sus modelos de enseñanza, y en la que se acepta el *status quo*. En este sentido los estudiantes llegan entrenados en estilos docentes que refuerzan la estructura existente y constituyen inmediatamente una fuente de socialización.

En concreto la investigación sobre el contexto ecológico del aula de Doyle (1990) nos ayuda a comprender los procesos de socialización en los que se ve envuelta la alumna en prácticas. Esta investigación muestra cómo se establecen y dirigen actividades creando un orden, durante los primeros días de clase, que se convierten en normas implícitas para el resto del año. Estas normas son las que aprende Mar y están ya constituidas cuando ella entra en el aula. La dirección de clase, para este autor, se basa sobre tres estrategias básicas: simplicidad, familiaridad y rutinización. En otras palabras, las actividades primeras tienen una estructura organizacional simple por lo que resultarán bastante familiares al alumnado, además los profesores repiten lo mismos procesos en cada actividad para que los alumnos se familiaricen y tengan la oportunidad de ensayarlos. Coincide con la tercera característica que prima la institución en nuestra investigación (seguir pautas determinadas) y que busca una organización simple.

El contenido de la gestión de la clase incluye tres dimensiones para Doyle (1990):

1- El profesor vigila y cuida grupos

2- Cuida el desarrollo de la conducta de los alumnos.

3- El profesor dirige el lugar, ritmo y tiempo de los sucesos de clase.

Los estudiantes responden al tipo de estrategias y operaciones que se les está demandando antes que al contenido correcto de las respuestas y a completar el trabajo. Coincide con el valor destacado en nuestro estudio como el primero: la autoridad.

La alumna en prácticas cuando llega al centro encuentra la gestión del aula negociada y, aunque hubiera llegado al principio de curso, difícilmente hubiera tenido posibilidad de participar sobre estas decisiones. Además, la dinámica habitual del aula no sólo responde a la organización que realiza la tutora, sino que el ambiente es estructurado por el alumnado de primaria, la propia institución escolar y la cultura educativa en general. Los cambios permitidos difícilmente podrán alterar la dinámica cotidiana de la vida en el aula. Por ello todas las tareas que se le permiten realizar deben ser legítimas dentro de este orden (obligadas y permitidas las hemos denominado).

Toda una serie de estudios sobre las tareas de enseñanza (Doyle 1983, 1990; Carter, 1990 y Gimeno Sacristán 1988) y sobre socialización (Feiman-Nemser y Floden, 1986 y Jordell 1987), plantean que la complejidad del aula y la incertidumbre unida a la intensificación del trabajo docente lleva a la construcción de un sistema de trabajo caracterizado por reglas y procedimientos sencillos que garantizan el mantenimiento del orden y la cooperación del alumnado, aunque para ello se eviten aquellos procesos cognitivos que pueden ser más ricos para su aprendizaje.

En la conexión entre los procesos que median entre el profesorado y el aprendizaje de sus alumnos hemos encontrado las razones de por qué el contexto escolar determina una socialización conservadora.

NOTAS

- 1 Este trabajo forma parte de una tesis doctoral leída en julio de 1998 en la Universidad de Málaga y titulada: *Cómo se aprende a ser maestra: Un estudio de caso*.
- 2 Algunos artículos, como los de Zeichner (1985), Contreras Domingo (1987), Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) y Marcelo (1993) han apuntado, desde hace tiempo, los factores que influyen en esta socialización profesional.
- 3 Como hemos dicho lo que aquí presentamos es sólo una parte de nuestro estudio.
- 4 Las observaciones las realizamos con una de media de tres días por semana, uno de los días nos quedábamos durante toda la jornada, y los otros dos días unas tres horas.
- 5 Lo denominamos Autoridad porque así es como se denomina en los centros educativos, pero con este término nos estamos refiriendo al poder, en sentido weberiano, como la habilidad de personas o grupos de provocar la obediencia de otras personas o grupos, incluso ante la oposición. La autoridad no la entendemos como legitima tanto por el que detenta el poder como por el que lo obedece.

- 6 Esto no quita que las explicaciones sean muy cuidadas y atrayentes con el fin de que todos sepan resolver sus tareas de modo adecuado.
- 7 Esto repercute en que la primera semana vaya al centro con angustia, al igual que sus compañeros de especialidad.
- 8 También como consecuencia de la escasa cooperación del profesorado universitario con el profesorado tutor en los programas de prácticas.
- 9 McDiarmid (1990) nos muestra cómo en una experiencia de prácticas se intentaba esforzar al alumnado a comprender la enseñanza y confrontar sus ideas anteriores, discutían con una profesora tutora y un profesor tutor y con el supervisor. En esta experiencia cambian las conductas iniciales de los estudiantes, encuentran diferencias entre las dos clases que son observadas. Concluyen que es necesario empezar a comprender la enseñanza en un camino reflexivo.

BIBLIOGRAFÍA

- BRITZMAN, Deborah P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442-456.
- CARTER, Kathy (1990). Teacher' Knowledge and Learning to Teach. En Robert HOUSTON (comp.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310). New York: Mc. Millan Pub. Co.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 287, 203-231.
- DOYLE, Walter (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53 (2), 159-199.
- DOYLE, Walter (1990a). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91 (3), 347-360.
- DOYLE, Walter (1990b). Themes in teacher education research. En Robert HOUSTON (comp.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 3-24). New York: MacMillan Pub. Co.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon y FLODEN, Robert (1986). The cultures of teaching. En M. WITTRICK (eds.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 505-526). 3ª edic. New York: Macmillan.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GRIFFIN, Gary A. (1989). A descriptive study of student teaching. *The Elementary School Journal*, 89 (3), 343-364.
- JORDELL, Karl O. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 165-177.
- MARCELO GARCÍA, Carlos (1993). «El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. y GIMENO SACRISTÁN, José (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- STATON, Ann Q. & HUNT, Sandra L. (1992). Teacher socialization. Review and conceptualization. *Communication Education*, 41, 1-29.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1980). Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), 45-55.

- ZEICHNER, Kenneth M. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), 45-55.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1986a). Content and contexts: Neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 12 (1), 5-24.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1986b). Teacher socialization research and the practice of teacher training. *Education and Society*, 3 (2), 25-37.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1987a). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1987b) The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. En KABERMAN & MARTIN AND BACKUS (comp). *Advances in Teacher Education* , vol 3 (pp. 94-117). Norwood: Ablex Publish Corp.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En AA.VV. *Volver a pensar la educación Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol. II (pp. 385-398). Madrid: Morata-Paideia.
- ZEICHNER, Kenneth M. and GORE, Jennifer M. (1990). Teacher Socialization. En Robert HOUSTON (comp.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: MacMillan Pub. Co.

X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ORGANIZADO POR:

- *Asociación Universitaria de Formación del Profesorado*
- *Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca*
- *Universidad de Castilla-La Mancha*
- *Universidad de Zaragoza*
- *Universidad de Valladolid*

PATROCINADO POR:

- *Universidad de Castilla-La Mancha (Vicerrectorado del Campus de Cuenca y de Extensión Universitaria)*
- *Universidad de Zaragoza (Vicerrectorado de Investigación)*
- *Excmo. Ayuntamiento de Cuenca*
- *Fundación de Cultura Ciudad de Cuenca*
- *Diputación Provincial de Cuenca (Departamento de Cultura)*
- *Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (Consejería de Educación)*
- *Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (Subdirección General de Formación del Profesorado)*
- *Ministerio de Ciencia y Tecnología (Programa Nacional de Promoción General del Conocimiento, Orden del 11-6-01, BOE del 22; Acción Especial BS02001-5409-E)*
- *La CCM (Caja Castilla-La Mancha, Obra Social y Cultural)*

X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE SUS ACTAS

Las ponencias del «X Congreso de Formación del Profesorado: la Formación del Profesorado ante el Fenómeno de la Violencia y Convivencia Escolar» están publicadas en el número 44 de esta revista. Las comunicaciones están publicadas, a su vez, en la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», en los números correspondientes a 2003 (www.aufop.org). Finalmente, los documentos que se incluyen en esta sección de la RIFOP también forman parte de las citadas Actas.

LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL DOCENTE ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN PAÍSES EN VÍAS DE DESARROLLO¹

MAGALYS RUIZ IGLESIAS

RESUMEN

Este artículo analiza la competencia estratégica del docente ante la violencia escolar en los países en vías de desarrollo. Forma parte de las Actas del «X Congreso de Formación del Profesorado: la formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar», celebrado en Cuenca en junio de 2002. Recoge la ponencia presentada en el mismo por la profesora cubana Magalys Ruiz Iglesias.

RESUMEN

This article analyses teacher's strategic competence in dealing with violence in schools in developing countries. It forms part of the records of «The Tenth Teacher Training Congress: The education of teachers with respect to the phenomenon of violence and coexistence in schools» held in Cuenca in June 2002. It includes the paper presented by the Cuban teacher Magalys Ruiz Iglesias.

PALABRAS CLAVE

Violencia escolar, Formación del profesorado, Países en vías de desarrollo.

KEY WORDS

Violence in schools, Teacher training, Developing countries.

La escuela reproduce en sí misma las condiciones características de la vida social, por lo que en ella debe crearse un tipo de ambiente que proporcione a los educandos la atención física, cognoscitiva y emocional que necesitan.

Para propiciar tales ambientes se requiere de preparar a los docentes como agentes fundamentales de cambio y por sobre todo prepararlos de manera tal que puedan tener una actuación competente para influir en el entorno de su realidad concreta.

No sería arriesgado aseverar que en los países en vías de desarrollo no hemos contado con propuestas sistémicas para formar de manera permanente al profesorado en función de

poder ejercer influencias instructivas y educativas en las condiciones concretas que envuelven la realidad de estos países.

Recordemos que el término «países en vías de desarrollo» fue instituido por el Banco Mundial a partir de un análisis de ingreso *per cápita*, lo que determinó ubicar en esta categoría a África, países de la ex Unión Soviética y casi toda América Latina.

Esta clasificación toma como base tres modelos de sociedades modernas, a saber:

- A. Tradicional (atrasada)
- B. Transición (en desarrollo)
- C. Modernizada (desarrollada)

Las regiones del mundo en donde se ubican los países en desarrollo están consideradas como zonas de elevado nivel de inestabilidad, conflictos y choques violentos, intensificados por la industrialización y urbanización, la extensión de la instrucción y el crecimiento caótico de información, todo lo cual hace pensar a los habitantes en cubrir posibilidades para la satisfacción de necesidades que en realidad no pueden ser satisfechas al ritmo deseado, lo que trae consigo un mayor grado de inestabilidad social y política, con el consecuente empleo de medios violentos para solucionar sus problemas.

Si como ya apuntamos la escuela reproduce en sí misma las condiciones características de la vida social se impone repensar en qué tipo de formación requieren los profesores para influir en niveles educativos donde los conflictos de niños y adolescentes se agudizan y donde se impone que tal agudización no sea analizada solamente desde la óptica de la psicología de los grupos que experimentan insatisfacción, desencanto y frustración, sino por sobre todo se requiere un análisis desde una óptica sociológica que permita adentrarse en los múltiples eventos negativos a los que están sometidos los niños y adolescentes de esos países en vías de desarrollo; eventos que repercuten y se manifiestan en determinadas conductas en el ámbito escolar.

Uno de los eventos negativos de mayor recurrencia en estos países se manifiesta en la violencia intrafamiliar que se concreta cuando alguno de los miembros de la familia, abusando de su fuerza, de su autoridad o cualquier otro poder, violenta la tranquilidad de uno o varios de los otros miembros de la familia.

Esa tranquilidad puede ser violentada mediante agresiones físicas, como golpes, cortadas, tocamientos lascivos o actos sexuales forzados; También se constata en agresiones verbales como insultos, ofensas, descalificaciones, humillaciones, amenazas o en abandono que consiste en no dar los cuidados que requiere cada miembro de la familia o en no dar afectos.

Esto trae consigo que los niños y adolescentes que sufren violencia ven disminuida su autoestima, su capacidad para relacionarse con los otros y su creatividad; entonces las consecuencias se evidencian en niños o adolescentes que se vuelven tristes y agresivos, no pueden

asumir responsabilidades dentro de la familia y la escuela (ya sea no asearse, no estudiar, no ser respetuoso) y se refugian así en amistades que aprueban conductas viciosas y reprobadas por la ley y además se van convirtiendo en agresores de sus futuros hijos.

Con este orden de cosas se resiente el eslabón básico de la formación de la conciencia social y moral de los individuos sobre la base de una socialización primaria que proporciona la familia y que debe permitir desde el desarrollo de cómo hablar, comportarse con los demás, convivir con personas diferentes, mantener determinada actitud de protección hacia los viejos o mas pequeños, respetar las reglas de los juegos infantiles hasta poder distinguir de manera primaria las relaciones entre el bien y el mal en el entorno de su comunidad.

Cuando los alumnos arriban a la escuela con deficiencias en esta socialización primaria no se trata de aplicar el refrán «Árbol que nace torcido su tronco jamás endereza», ni tampoco dilatar la larga polémica centrada en «Cómo lo que Ustedes no hacen lo vamos a hacer nosotros», el nosotros unas veces los padres y otras veces la escuela, sino se trata de reconocer que el fenómeno requiere un enfoque mucho mas global y de reconocer además que el proceso de socialización secundaria que propicia la escuela exige de acciones sistémicas y de una preparación conciente por parte del profesorado para lograr la efectividad de esas acciones.

Por ello siempre hemos recalcado el error que se comete cuando se pretenden extrapolar mecánicamente modelos de formación pensados para un tipo de sociedad, ejemplo la modernizada o desarrollada, a un tipo de sociedad que corresponde a un modelo de transición, porque estas sociedades en modelo de transición están sometidas a procesos de recesión económica, inestabilidad política y bruscos virajes históricos que redundan en violencia como fenómeno extraordinariamente polifacético, cuya diversidad nos remite a diferentes formas de violencia, o sea, la que se legaliza e institucionaliza desde arriba, ya sea en la esfera política, académica (recordemos que la escuela también se hace violenta desde su concepción curricular hasta su actuación en el salón de clases) o económica; este tipo de violencia por ser desde arriba no se percibe como tal.

También tenemos la forma de violencia que se manifiesta desde abajo, dadas las protestas que se dan por el descontento ante las condiciones de vida y las injusticias sociales; la tercera forma de violencia que se da en la confrontación de unos con otros, en los que se corrompen, cometen diversos delitos o, como es frecuente en el ámbito escolar, se manifiestan en determinadas conductas que evidencian propensión hacia lo delictivo.

Lo expuesto apunta hacia un problema real que motiva nuestra propuesta de formación con énfasis en cómo lograr que el profesorado pueda trazar estrategias para atenuar prevenir o eliminar manifestaciones de violencia en niños y adolescentes; estrategias que al centrarse en el fenómeno de la violencia deben tener en cuenta que este concepto lleva implícito un contenido ético, por lo que requiere conjugar enfoques sociológicos, biológicos, psicológicos, antropológicos y pedagógicos para poder comprender e interpretar su esencia y naturaleza.

Ahora bien, venimos aludiendo a propuesta de formación y percibimos como el termino formación se emplea reiteradamente, siendo llevado y traído muchas veces sin detenernos en su verdadera esencia, sin embargo dicho termino está urgido de procesos reflexivos.

Flores Ochoa (1997) define la formación como «Los avances y cualificación de los individuos en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad».

Aludimos a formación inicial, continua, permanente, profesional, etc., sin detenernos en la importante tetrarquía que encierra la definición anterior y centramos nuestro accionar en ofrecer información sobre la base de un modelo pedagógico tradicional, sin tener en cuenta que la formación es lo que queda precisamente cuando la información ha desaparecido.

Si formar es lograr avances y cualificación en el terreno de la sensibilidad, ello presupone que si no trabajamos la esfera de las emociones, las actitudes, los afectos, los sentimientos y los valores ya no estamos formando, pues la sensibilidad nos remite a la facultad de sentir y la manifestación de lo que sentimos se da a través de las esferas citadas.

Si formar es lograr avances y cualificación en inteligencia, ello presupone que los avances no se constatan solo en la inteligencia lingüístico-comunicativa y lógico-matemática, como de forma reduccionista se ha creído, y sobre la base de lo cual se han concebido los programas académicos, sino que la inteligencia siguiendo a Robert Stenberg (1985) se analiza a partir de una teoría triárquica que atiende a la inteligencia componencial, la experiencial, la contextual, esta última de particular interés para nuestra respuesta pues incluye la conducta adaptativa en el mundo real, así como la capacidad para relacionarse con otras personas, juzgar situaciones, alcanzar metas y resolver problemas prácticos.

Este componente contextual expuesto por Stenberg nos remite al análisis de las siete dimensiones de la inteligencia referidos por Gardner (lingüística, lógico matemática, espacial, musical, la corporal cinestésica, la interpersonal y la intrapersonal), con la diferencia de que éste afirma la existencia independiente de inteligencias diferentes en el sistema nervioso humano (1983).

Si formar es lograr avances y cualificación en autonomía, no formamos cuando ofrecemos información para que sea reproducida y no propiciamos el cuestionamiento que prepare al individuo para pensar y romper su propia inercia como resultado de procesos de autoaprendizaje.

Si formar es lograr avances y cualificación en la esfera de la solidaridad, no formamos si no se favorecen acciones de cooperación, si no se fortalece la sinergia donde el todo es mas importante que la suma de las partes, y si no incluimos la conjunción entre pensamiento y acción para fortalecer unidad, amor y cuidado de este planeta tierra en el cual habitamos todos y que los caricaturistas mas sagaces, creativos y premiados pintan tosiendo, llorando, apoyado en un bastón o sofocado de calor.

Si esta tetrarquía que hemos desmontado es formar, se impone que revisemos nuestros modos de actuación cuando hablemos de formación permanente.

La formación permanente debe responder a cuatro caracteres fundamentales:

- a) Multivariada
- b) Formativa
- c) Flexible
- d) Globalizadora

La multivariada nos invita a contrarrestar el síndrome de la cursitis, a través del cual se ofrecen cursos indiscriminadamente que no contribuyen a recontextualizar la práctica educativa. No debemos olvidar que los cursos constituyen una modalidad encaminada a fortalecer la comprensión teórica de algún aspecto, por lo que resulta paradójico que pretendamos recontextualizar la práctica educativa sobre la base de cursos solamente, tal recontextualización demanda la inclusión de talleres que permiten retomar los saberes previos de los participantes como nivel de entrada y reconstruir un nuevo saber entre todos como nivel de salida, la inclusión de laboratorios de docencia en los cuales se propicia un espacio de cooperación reflexiva sobre las experiencias práctico-vitales de los participantes y la inclusión de seminarios que contribuyan a potenciar la competencia investigadora de los docentes.

La multivariada debe atender además a una convergencia de saberes abordados desde puntos de vista sociológico, psicológico, antropológico, económico, pedagógico, etc.

Por su parte el carácter formativo induce a que los participantes sean protagonistas de sus propios aprendizajes y no contenedores vacíos que reciben información.

El carácter flexible se logra cuando, a partir de un diagnóstico, las acciones se ajustan a necesidades e intereses de los participantes y cuando el currículum no adopta una estructura rígida, sino que ofrece márgenes que permitan entradas y salidas intermedias y plena adaptación a los ritmos de aprendizaje de los participantes dada la atención a la diversidad.

El carácter globalizador responde a una concepción de currículum integrado que propicie que el fenómeno de la violencia sea abordado desde el marco teórico de diferentes disciplinas, que permita integrar conocimientos de diferentes áreas para la solución de problemas prácticos y que proporcione además diferentes tipos de saberes (teórico-conceptual, técnico-práctico, etcétera).

Ese currículum integrado debe responder también a una selección de contenidos que se nutra de fuentes socioculturales, psicopedagógicas y epistemológico-profesional.

La fuente sociocultural propicia incluir aquellos contenidos que permitan responder a demandas sociales y culturales para lo cual exige de una ubicación contextual sobre los diferentes enfoques de la violencia.

La fuente psicopedagógica se orienta hacia las formas en que los sujetos/maestros pueden aprender a transformar su práctica al intervenir ante el fenómeno de la violencia.

La fuente epistemológica-profesional se orienta hacia los distintos tipos de saberes que pueden favorecer una intervención efectiva en consonancia con las nuevas situaciones educativas en contextos concretos de actuación.

La atención a la multivariedad, la flexibilidad, la formatividad y la visión globalizadora es la que puede contribuir a que una propuesta de formación permanente para intervenir ante los problemas de violencia escolar sea significativa. Cuando aludimos a significativo nos estamos refiriendo a aquello que resulta cercano e interpretable.

La significatividad la proyectamos desde el punto de vista psicológico, lógico-epistemológico y didáctico, este último esencial para el desarrollo de la competencia estratégica que requiere el poder intervenir ante el fenómeno de la violencia.

La significatividad desde el punto de vista psicológico se logra cuando toda propuesta de formación parta de un diagnóstico de las necesidades de capacitación o superación de los sujetos que se verán involucrados en dicha propuesta. Muchas veces los diagnósticos se realizan sobre la base de modelos reactivos que se caracterizan por trazar las acciones de superación o capacitación a partir de criterios de directivos, profesores de experiencia o creencias en torno a determinadas problemáticas. Estos modelos reactivos nos dan síntomas, pero no verdaderos síndromes, por lo que frecuentemente las acciones no resultan efectivas.

Por ello se impone que las acciones de diagnóstico partan de procedimientos sistémicos a través de los cuales se atienda a lo siguiente:

a) Determinación de los objetivos del diagnóstico:

En este aspecto se han de determinar cuales de las necesidades pueden satisfacerse a través de la propuesta y cuáles requieren de otras instancias, determinarse además, programaciones, es decir, qué se puede ir obteniendo a corto a mediano o a largo plazo, determinar áreas de intervención y a quiénes van dirigidas las acciones

b) Determinación de las fuentes a través de las cuales se obtendrá la información:

Estas fuentes se determinarán tanto para la situación a la que se aspira como para la situación real. Recordemos que una necesidad está dada precisamente por la distancia entre ambas situaciones.

c) Determinación de los indicadores y parámetros sobre los cuales se realizará el diagnóstico:

Estos parámetros deben recoger aspectos relativos a conocimiento conceptual y procedimental, así como a la esfera de las actitudes y los valores implicados en el objeto de diagnóstico

d) Análisis comparativo entre la situación a la que se aspira y la situación real:

De dicha comparación se derivan las necesidades

e) Ejecución

Del análisis realizado se valoran diferentes alternativas. Se selecciona la más viable, se elabora el plan de cuya implementación y control se derivan nuevos objetivos. Este procedimiento sistémico es el que posibilita mayor correspondencia entre diseño, desarrollo y evaluación de la alternativa asumida para la formación permanente.

La significatividad desde el punto de vista lógico-epistemológico ya debió ir aflorando a partir del establecimiento de indicadores y parámetros que direccionaron las acciones de búsqueda de necesidades. La significatividad desde este punto de vista y dado el análisis de la situación actual en los países en vías de desarrollo induce a incluir en la propuesta contenidos curriculares que dentro de una concepción informativa-formativa permitan abordar la triada fundamental en que en la vida escolar se evidencian las consecuencias de la violencia. Esa triada es la siguiente: autoestima disminuida, poca capacidad para relacionarse con los demás y escasa capacidad creativa como habilidad de pensamiento.

El acercamiento lógico-epistemológico a esta triada conduce a transitar primeramente por una ubicación contextual del fenómeno de la violencia desde distintos enfoques para de allí abordar aspectos referidos a la educación emocional, con su implicación en la autoestima, la educación en valores, con su implicación en la formación de la conciencia moral y social, la comunicación, proyectada tanto en la comunicación masiva por los matices de violencia psicológica que implica, como en la comunicación interpersonal; medio eficaz de influir en ambientes violentos dadas sus potencialidades persuasivas y sugestivas y por último abordar la creatividad como habilidad de pensamiento lo que posibilita educar en la no violencia de acuerdo al nivel educativo en el cual se ejerce influencias, o sea, una fase experiencial y de vivencias en la educación primaria y una fase reflexiva sobre el problema en los niveles sucesivos.

De ahí que nuestra propuesta de selección de contenidos para lograr la significatividad desde el punto de vista lógico-epistemológico en una propuesta de formación permanente incluya lo siguiente:

a) Los enfoques sociológicos, biológicos, psicológicos y antropológicos que propician un acercamiento al fenómeno de la violencia

- b) La educación emocional
- c) La educación en valores
- d) Medios de comunicación y violencia: hacia una pedagogía de las imágenes
- e) La comunicación interpersonal ante el fenómeno de la violencia
- f) La creatividad como habilidad de pensamiento ante las situaciones educativas de nuevo tipo que genera el fenómeno de la violencia

Las ideas rectoras o invariantes del conocimiento de la selección temática anterior se orienta a precisar que desde un enfoque sociológico se analiza el fenómeno de la violencia desde una historicidad que comienza con la descomposición de las sociedades primitivas y el surgimiento de clases antagónicas, con la consecuente opresión de unas sobre otras. Esta historicidad también justifica que la preocupación por este fenómeno no sea accidental, toda vez que la dialéctica del desarrollo social siempre ha planteado los problemas vitales y crecientes del ser humano e innegablemente la historia pasada y actual recoge hechos violentos concretados en guerras, atentados terroristas, asesinatos políticos, represalias, etcétera, lo que ha traído consigo que el hombre trate de comprender la esencia de esos fenómenos, su naturaleza, orígenes y vías de atenuación, prevención o eliminación; vías que se han dirigido a establecer doctrinas, proyectos, partir de utopías, etc.

Como ya apuntamos, la actualidad mayor del tema emana de los bruscos virajes históricos y la destrucción de regímenes totalitarios.

La violencia enfocada sociológicamente nos pone de lleno ante la problemática de la guerra y la paz. Ya no sólo sobre la base de conflictos sociales y políticos u otra forma directa a través del empleo de la fuerza, sino también la violencia indirecta (latente) que se aprecia en la presión espiritual o psicológica. Esta forma indirecta se manifiesta muchas veces en enajenación de la individualidad humana, adulteración de numerosos intereses y necesidades de los hombres, la imposición de una mentalidad y una conducta que contradicen la naturaleza humana normal, obstaculizando el desarrollo de sus fuerzas y potencialidades.

Varios estudiosos del tema de la violencia plantean que cuando se atribuyen los problemas de violencia a enfoques psicológicos, lo que se está haciendo es sustituir el efecto por la causa.

Otros estudiosos del tema aprecian en la violencia una visión apologética, inherente a los antagonismos de la moderna sociedad, dado el estado crítico al cual conlleva una civilización industrial, que condena necesariamente a una insatisfacción, enajenación, éxodo de la gente al mundo ilusorio de las drogas, el crecimiento de las tendencias agresivas, la militarización, el totalitarismo, etc., y han centrado su interés en diferenciar la agresión de la violencia, atribuyendo a

la primera, siempre un sentido injusto y a la segunda un sentido más amplio y polivalente dentro de los marcos variables de lo positivo y lo negativo.

Por su parte los enfoques biológicos para explicar la violencia tratan de explicar este fenómeno básicamente por las deficiencias de la naturaleza biológica del hombre, el cual genéticamente guarda íntima relación con el mundo animal y enfatizan un tanto en la acción de los genes que condicionan reacciones conductistas agresivas, una tendencia irrefrenable a la violencia y el dominio de otros individuos, trayendo con ello la alteración de la armonía y la paz social.

Estos criterios adquieren relevancia en las teorías de la etología social, corriente que aprovecha datos experimentales y teóricos de varias ciencias concretas (biología, ecología, genética, medicina) para fundamentar la idea asociada al socialdarwinismo sobre la determinación biogenética de la violencia y su naturaleza etológica.

El enfoque psicológico de los problemas de la violencia responden a una multidireccionalidad que se corresponde con los puntos de vista de diferentes autores: unos lo ven como un proceso natural conflictivo en la evolución de las edades, otros lo ven como desajustes que se dan entre el ello, el yo y el súper-yo como elementos componentes de la personalidad, para otros son problemas que se agudizan en la adolescencia, dada por una moratoria en búsqueda de identidad, etc.

Los enfoques antropológicos analizan la violencia desde la óptica de las diferentes culturas y como según esas diferencias se valora el fenómeno como violencia o no violencia.

Lo más importante de estas ideas rectoras o invariantes del conocimiento es acercar a los participantes al análisis de la violencia de manera multifacética y pluridimensional, como ya apuntamos para contrarrestar la fragmentación con que tal fenómeno ha pretendido abordarse.

Las invariantes del conocimiento al abordar la educación emocional se orientan a profundizar en el carácter de las mismas, pues las emociones afectan las conductas en las relaciones con los demás.

Influir en las emociones desde el ámbito escolar resulta difícil si tenemos en cuenta que ellas constituyen una continuidad de las reacciones ya asentadas desde la socialización primaria, pero difícil no resulta imposible y de ahí la importancia de una educación emocional que debe partir de un marco teórico en el cual podamos tipologizar las emociones; toda tipología queda estrecha ante la realidad, pero innegablemente constituye una herramienta útil, sobre todo cuando de trazar estrategias de intervención de trata.

Los investigadores están en desacuerdo con las clasificaciones diversas, sin embargo nos parece útil para nuestra propuesta la clasificación recogida por Philip Rice en su texto *Desarrollo Humano* (1997, 397). El autor reseña lo siguiente: «Estados de júbilo: emociones positivas de afecto, amor, felicidad y placer».

a) Estados inhibitorios: temor o espanto, preocupación o ansiedad, tristeza o pena, vergüenza, arrepentimiento, culpa o disgusto

b) Estados hostiles: ira, aborrecimiento, celos

El autor citado señala que cada quien experimenta estos tres estados de cuando en cuando, pero los que predominan son los que tendrán mayor influencia en la vida y en el comportamiento (Philip, Rice, 1997, 337).

Como se deriva de esta clasificación se puede aludir a emociones positivas y negativas; las estrategias de intervención deben aludir a ambas con el objeto de afianzar las fortalezas y contrarrestar las debilidades.

Una educación emocional debe establecer adecuadamente la relación entre sentimiento, afecto y emoción, señalando al sentimiento más su sentido sensorial (sentimiento de pena, placer, repugnancia, por ejemplo), la emoción más referida a las ocasiones en las que se da una evaluación de pérdida o beneficio y el afecto como una característica de la emoción concretada en la experiencia subjetiva (Enciclopedia de Educación, 1997, 363).

Las invariantes del conocimiento sobre la temática deben abordar las principales competencias de la inteligencia emocional (conocer las propias emociones, dominarlas, reconocer las de los demás, motivarse a uno mismo y establecer relaciones sociales) y por sobre todo debe profundizarse a nivel teórico y práctico en lo referido al autoconcepto y la autoestima, los cuales se elevan cuando se crean climas de seguridad, se ayuda a los alumnos a autoaprender y autoevaluarse, se evitan comparaciones destructivas, se exponen los valores de diferentes sectores sociales, se anima hacia la toma de responsabilidades, se fortalece la confianza y se valoran no sólo los resultados, sino también los intentos, entre otros procederes.

Por su parte las invariantes del conocimiento en lo referido a la educación en valores debe abordar el concepto de educación moral y sus modelos que van desde la transmisión de valores absolutos hasta los modelos de socialización, de autoconocimiento, de desarrollo del juicio moral, de adquisición de hábitos morales y de construcción de la personalidad moral, para de ahí entrar en diferentes vías de la educación moral en el ámbito escolar, siempre teniendo en cuenta que no se trata de ofrecer lecciones estructuradas al respecto y que los valores se forman fundamentalmente en el ejemplo, la discusión y el diálogo, sobre la base de una estrategia que contemple la acumulación temática, la consonancia de mensajes y la disponibilidad expresiva y visibilidad de puntos de vista.

Con respecto a las invariantes del conocimiento derivado del tema sobre los medios de comunicación masiva conviene hacer reflexionar en que el punto de contacto mayor entre el *homo sapiens* y el animal estuvo en su capacidad de ver y que fue precisamente la palabra la que fue salvando la distancia entre ambos. La palabra, rodeada de connotaciones, contribuyó al desarrollo del pensamiento; de ahí la importancia de todo cambio tecnológico encaminado a

reforzar el papel de la palabra, citemos, por ejemplo, la imprenta, el teléfono, el telefonema, la radio. Además todo el sistema escolar ha estado estructurado sobre la base de una pedagogía de la palabra. Sin embargo, un nuevo cambio tecnológico viene a cambiar los ritmos de instrucción: la televisión no es palabra sino por sobre todo imagen; imagen que llega indiscriminadamente, proyectando todo tipo de información, aprovechando sus recursos en los cuales interviene color, sonido, tercer dimensión y todo lo que lo acerca a hacer creer que tal y como lo ves así es la realidad, dejando poco margen al intelecto el cual se anestesia cada vez más, potenciando la capacidad de ver y acercándonos peligrosamente al animal, del cual la capacidad de la palabra nos distanció. Esta imagen apocalíptica puede ser usada en función de lograr aprendizajes constructivos en la medida en que nos adentremos en una pedagogía de la imagen que permita a los alumnos organizar y procesar la información que reciben, rechazarla cuando el caso lo requiere y por sobre todo adquirir las herramientas de lectura de la imagen que permitan hacer de ella una información provechosa o menos dañina, para lo cual se requiere de preparar a los docentes en los tres significados que porta una propuesta televisiva: el significado literal (lo que aparece en pantalla y está en la superficie), el significado implícito (lo que subyace y llega con códigos diferentes en el uso de la luz y el color, el tipo de cámara, el papel de los diálogos, etc.) y por sobre todo el significado complementario a través del cual se puede arribar a juicios de valor sobre el sistema de valores que sustenta la propuesta y de cuyo análisis se deriva la intención y finalidad de dicha propuesta televisiva.

Las invariantes del conocimiento en torno a la comunicación interpersonal deben adentrarse a nivel teórico y práctico en las distintas relaciones que se dan en torno a la patía (anti-patía, simpatía y empatía), la relación de estas con los tipos de relaciones dialogantes (asertividad, no asertividad, autoasertividad y agresividad), así como en los niveles y funciones de la comunicación para lograr la efectividad de la comunicación interpersonal.

Las invariantes de conocimiento en torno a la creatividad han de abordar ésta como habilidad de pensamiento, lo que implica atender a al capacidad creativa (fluencia de ideas, asociaciones remotas, etc.), estilo creativo (que se fortalece fundamentalmente por la capacidad de explorar), actitud creativa (que abarca el fortalecimiento de juicios críticos, redirección o mantención del juicio cuando el caso lo requiera, autonomía, originalidad y novedad, etc.) y por último estrategias creativas (dinámicas, situaciones hipotéticas, solución de problemas, etc.)

Esta búsqueda de significatividad lógica-epistemológica se quedaría en simple educación aditativa si no entramos en la búsqueda de la significatividad didáctica.

La significatividad didáctica es el punto medio entre lo lógico epistemológico y lo psicológico. Es la que se logra a través de los procedimientos metodológicos que, para el caso que nos ocupa, permiten el desarrollo de una competencia estratégica en los docentes.

La significatividad didáctica la logramos cuando a partir de una concepción curricular integrada, que contrarreste la cultura del fragmento, precisamos los modos de actuación que permitirán concretar esa concepción curricular que proponemos adopte una estructura modular.

Los modos de actuación de nuestra propuesta se erigen en el desarrollo de la competencia estratégica del docente para actuar ante las nuevas situaciones educativas a las que se enfrenta cuando en su práctica debe influir ante la violencia que se manifiesta en el ámbito escolar.

¿A qué nos referimos cuando aludimos al término competencia estratégica?

Para responder a esta pregunta debemos aludir a la polémica en torno a este tipo de formación, la cual tiene seguidores y detractores. El problema parte en que ante la revolución del conocimiento y el hecho de que las tecnologías envejecan sin haber madurado, se impone un cambio: no se trata de poseer el conocimiento sino de favorecer su uso. Ciertamente toda la situación actual de los países en vías de desarrollo, y su visión globalizadora conduce a que se arribe a un consenso: los bienes fundamentales de una nación no estarán en sus riquezas materiales sino en lo que sean capaces de hacer sus ciudadanos con ellas y aquí está la necesidad de potenciar la competencia «cómo hacer algo con lo que se conoce por sobre la tradicional práctica de demostrar lo que se conoce». Ello implica elevar el valor potencial de los ciudadanos.

La polémica se centra en los que ven ese valor potencial en lo que los ciudadanos puedan incrementar a la economía global y por ello conciben los programas de formación sobre la base de una competencia tecnológica que puede exhibir un desarrollo epidérmico al que subyacen elevados niveles de pobreza, frustración y falta de equidad; están por otro lado los que ven el valor potencial de los ciudadanos en lo que sean capaces de hacer, primero como ciudadanos, como agentes económicos o para resolver problemas de la sociedad en su conjunto, entonces se alude a una competencia intelectual, tecnológica e ideológico-cultural que se fortalece con la formación moral y social.

A esta segunda visión de competencia nos afiliamos dado el carácter de integralidad que presupone en la formación del ser humano

De lo anterior se deriva también la propuesta que hemos hecho en varios textos sobre la formación actual del profesorado en una alternativa que abarque la competencia pedagógico-didáctica, que propicie la toma de decisiones para planificar, gestionar y evaluar la enseñanza dentro de un marco de empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como vía de anticipación ante el conocimiento cambiante; la competencia institucional que permita adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de la institución educativa concreta; la competencia productiva que propicie ampliar el horizonte de los alumnos y que la escuela salga de sus marcos estrechos para permitir un abordaje de marcos de referencia mediatos e inmediatos; la competencia interactiva que además de propiciar las relaciones laterales entre los docentes posibilite el accionar de las necesarias visiones inter, intra, multi y transdisciplinarias y por sobre todo la competencia especificadora que permita no sólo profundizar en la especialidad sino poder adecuar los modos de actuación a los sujetos según el nivel educativo en que se encuentren y según las finalidades que persigue dicho nivel educativo.

Todas estas competencias deben concretarse, a nivel de actuación, en una competencia estratégica que es la que permite partir de un vacío de información, para luego determinar cómo iniciar, mantener, redirigir y concluir las acciones.

El vacío de información estaría en los insumos requeridos para poder actuar ante las manifestaciones de violencia escolar, lo que determina prepara a los docentes para que puedan diagnosticar tanto las necesidades de sus alumnos como del entorno; además los insumos también abarcan la información que se requiere desde el punto de vista lógico epistemológico y el diseño del programa de intervención

A partir de esos insumos se actuará sobre la base de mecanismos de conversión o proceso que permitirán iniciar, mantener, redirigir y concluir las acciones de intervención diseñadas. Ahora bien, ¿cómo contribuir al desarrollo de esta competencia estratégica en los docentes?

La respuesta está en el establecimiento de los principios metodológicos requeridos para formar una competencia. Esos principios son los siguientes;

1) Atender al significado por sobre la estructura

No se trata de lecciones estructuradas para informar sobre aspectos de la violencia escolar, sino de la significación, o sea, del uso que diferentes modos de actuación pueden lograr para prevenirla, atenuarla o eliminarla.

2) Habilidades más allá el aula

No se trata de impartir temas para fortalecer un conocimiento escolarizado, sino de enfrentar a los participantes a diferentes condiciones de desempeño para actuar ante el fenómeno en situaciones diversas, lo que implica la solución de problemas y el apoyo en materiales que favorezcan un pensamiento discursivo.

3) Aula centrada en el alumno

El papel protagónico de los participantes a nivel de activación del pensamiento es determinante, pues el formador de formadores tiene que dejar de ser el monopolizador de la información que debe llegar por diversas fuente y por procesos de autoaprendizaje, teniendo en cuenta además que la competencia es un *continuum*, no es que exista o no exista sino que se va conformado sobre la base de diferentes niveles de competencia.

4) El todo es más importante que la suma de las partes

Se trata de favorecer la integración entre tareas (acciones derivadas del conocimiento técnico-práctico para actuar en el desempeño profesional), atributos (por sobre todo el desarrollo de

un pensamiento crítico-reflexivo que derive en un saber teórico conceptual sobre el problema y además favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los participantes) y condiciones de desempeño (uso del conocimiento en variedad de contextos y situaciones para lograr un conocimiento condicional o reflexivo).

5) Flexibilidad a partir de las necesidades detectadas y los estilos de aprendizaje de los participantes

Se trata de reconocer que todos no tienen el mismo nivel de desarrollo y que se impone atender a la diversidad dada por las diferencias en conocimientos precedentes, diferencias de ritmos para aprender y formas o estilos variados de acceder al aprendizaje.

Las consideraciones hasta aquí expuestas se sintetizan en una propuesta que pretende hacer reflexionar sobre la necesidad de instaurar una formación del profesorado que atienda a un equilibrio entre el sello humanista, de lo que están muy urgidos los países en vías de desarrollo, en equilibrio con la formación específica para abordar el problema de la violencia escolar y los procesos de formación permanente permitiendo adaptaciones al mundo cambiante.

Hemos dejado sentada, además, nuestra concepción centrada en propuestas que atiendan a la significatividad desde el punto de vista psicológico, lógico epistemológico y didáctico y como en materia de significatividad didáctica para intervenir ante el fenómeno de la violencia escolar se impone una alternativa de formación de competencia estratégica que es la que permite hacer uso del conocimiento para la solución de problemas prácticos del ámbito escolar, con margen de redirección para actuar de manera efectiva en situaciones concretas.

Más allá de convergencias y divergencias con la propuesta realizada, la misma deja un espacio de cooperación reflexiva entre todos los que estamos en el mismo corazón del compromiso de la formación de nuestros niños y adolescentes.

NOTA

1. Ponencia presentada por la doctora. Magalys Ruiz Iglesias, Catedrática de Universidad en la Universidad Central «Marta Abreu» de las Villas (República de Cuba) al «X Congreso de Formación del Profesorado: la Formación del Profesorado ante el Fenómeno de la Violencia y Convivencia Escolar» (Cuenca, España, 3-6 de junio de 2002).

**INFORME SOBRE EL
X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL FENÓMENO
DE LA VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR
(Cuenca, 3, 4, 5 y 6 de junio de 2002)**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR
SECRETARIO DEL CONGRESO

RESUMEN

El presente documento es un informe detallado sobre el «X Congreso de Formación del Profesorado: la Formación del Profesorado ante el Fenómeno de la Violencia y la Convivencia Escolar», celebrado en el Teatro Auditorio de Cuenca (España) los días 3,4,5 y 6 de junio de 2002. En él se señalan los antecedentes del mismo; su justificación y objetivos; el programa desarrollado; las instituciones organizadoras, patrocinadoras y colaboradoras que hicieron posible su puesta en escena; el nombre de los miembros de sus comités organizador y científico y del conjunto de los congresistas; la procedencia de todos ellos por países, ciudades, universidades u otras instituciones; las conclusiones del mismo (La Declaración de Cuenca); la valoración que de él hicieron los propios congresistas; y finalmente, las referencias bibliográficas de las ponencias y comunicaciones presentadas en el citado Congreso, más de 150 documentos en total.

ABSTRACT

This document is a detailed report about the «Tenth Teacher Training Congress: Teacher Training with regard to the phenomenon of violence and coexistence in schools» held in the Theatre Auditorium in Cuenca (Spain) on the 3, 4, 5, 6 of June 2002.

The background of this event is explained; its justification and objectives; the development programme; the institutions that organise, sponsor and collaborate that made the event possible; the names of the members of the organising committee and the scientific committee and the members of the congress; where these people come from organised by country, city, university or other institutions; the conclusions of the congress (The Cuenca Declaration); the evaluation made by the people who attended; and finally the bibliography of the papers presented at the conference, a total of over 150 documents.

PALABRAS CLAVE

Violencia escolar, Convivencia escolar, X Congreso de Formación del Profesorado, Declaración de Cuenca, AUFOP.

KEY WORDS

Violence in schools, Coexistence in schools, Tenth Teacher Training Congress, Cuenca Declaration, AUFOP.

1. EL «X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO»: ANTECEDENTES

Tal y como hemos señalado en diferentes ocasiones, y recientemente con más detalle (Palomero, 2002), los Congresos Nacionales y/o Internacionales de Formación del Profesorado organizados por la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), hunden sus raíces más allá de la corta historia de esta entidad, que fue fundada en Teruel, el 17 de octubre de 1989, con el fin de servir de soporte jurídico a la «*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*». Una primera referencia de los citados congresos la encontramos, sin duda, en las «Primeras Jornadas de Estudio de Escuelas Universitarias de Magisterio» (Madrid, 1974), que celebradas en un clima de esperanza, diálogo, renovación y crítica, fueron el punto de partida de una larga lista de congresos dedicados monográficamente a la formación psicopedagógica del profesorado, que culmina, en lo que atañe a la AUFOP, en el que ahora estamos comentando. Otra, en los postulados y reivindicaciones del Movimiento de Profesores No Numerarios (PNNs) de los años 70 (Rodríguez Rojo, 1998), que querían cambiar el sistema, erradicar la verticalidad y el autoritarismo, acabar con la rutina y la falta de creatividad en las aulas, liquidar los vetustos esquemas metodológicos, convirtiendo a los centros educativos en instituciones activas, creadoras, solidarias y críticas... Pero sus raíces más profundas deben ser buscadas en la *Revista de Escuelas Normales*, fundada en Guadalajara en 1922. Es en esta publicación normalista, que fue una notable tribuna de pensamiento crítico y renovación pedagógica a lo largo de una importante etapa de la historia de España (febrero de 1922/mayo de 1936) donde están las raíces más hondas de la AUFOP, de sus congresos y de su órgano de expresión, la revista que el lector o lectora tiene en sus manos. No en vano, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, que daba sus primeros pasos en Valladolid, el 21 de abril de 1985, y que presentaba su primer número (el 0) en Teruel, el 6 de abril de 1987, nació con la pretensión de retomar, adaptándolos a los nuevos tiempos, el espíritu y los discursos pedagógicos esenciales de aquella otra revista de la que es continuación: la antigua *Revista de Escuelas Normales*.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL «X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO»

Reproduzco literalmente el texto redactado por el Comité Organizador de este X Congreso para definir la justificación y objetivos del mismo, del que ya se dejó constancia en el número 44 de esta revista (Palomero y Fernández, 2002):

«La sociedad actual es una sociedad violenta, en la que además de guerras y violencia física directa o personal, existe también violencia cultural y estructural. En efecto, nuestra sociedad ejerce la violencia cuando antepone el economicismo y el lucro a los ideales de justicia, solidaridad, tolerancia y fraternidad; cuando no acepta las diferencias, ni promueve el respeto a la diversidad; cuando los gobiernos cierran las fronteras a la emigración y hacen oídos sordos a la inclusión social; cuando las relaciones sociales resultan agrias, verticales y autoritarias, en lugar de horizontales, fraternales y democráticas; o cuando en nombre de los principios de cualquier religión se rompe la gran norma de la convivencia entre hermanos con diferentes formas de pensar y sentir hacia lo sagrado... Situados en este contexto, este 'X Congreso de Formación del

Profesorado' tiene un especial interés en reflexionar sobre la presencia de la violencia cultural dentro de la estructura escolar, es decir sobre el papel que *de facto* se asigna a la cultura y a las instituciones docentes, en tanto que legitimadoras y reproductoras de la violencia política, jurídica, económica, social... En este sentido, este congreso quiere destacar que la escuela es violenta en cuanto registra relaciones sexistas en su seno. Que los componentes didácticos de los modelos docentes devienen en una práctica violenta cuando los objetivos educativos se subordinan a los valores económicos; o cuando los contenidos curriculares son seleccionados en función de pragmatismos utilitaristas. Que en muchas ocasiones la metodología es violentamente autoritaria, y que los recursos didácticos pueden favorecer frecuentemente la agresividad negativa ¿Quién podría pensar, por ejemplo, que se puede enseñar la paz o educar en la no-violencia siendo autoritario, usando métodos coactivos o evaluando antidemocráticamente? Que la institución escolar discrimina al alumno diferente, al socialmente desfavorecido, o al enfermo de sida... O que el currículum se refiere exclusivamente a la cultura imperante, olvidándose del resto de culturas presentes en las aulas, para las que solo queda el silencio del 'currículum ausente'. Este congreso también quiere destacar que vivimos en un mundo que prefiere el elitismo a la igualdad, línea en la que parece ir, lamentablemente, la nueva y ya inminente Ley de Calidad de la Educación, una opción que tiene mucho de violencia sociocultural. Y finalmente, que las aulas resultan ser, con frecuencia, un lugar de desasosiego para los estudiantes, de ansiedad y desilusión para el profesorado y de fracaso para la sociedad. Por todo ello y con el fin de levantar todas estas murallas se necesita de un profesorado formado en otros valores. Que sea consciente de la verdad de este análisis y que esté dispuesto a enarbolar otro proyecto escolar: la escuela de los valores, de la transversalidad, de la utopía comprometida con la paz, la no-violencia y el respeto a lo diverso... Y justamente por ello este Congreso se va a preguntar por el papel de la cultura en la sociedad, vertebrando su acción concienciadora en torno a tres grandes ejes: 1) La Sociedad violenta, 2) La escuela violenta, y 3) La formación del profesorado para una escuela no-violenta y para la convivencia escolar: ¿Cómo prevenir y corregir tanto la violencia directa como la cultural y la estructural? ¿Qué estrategias metodológicas, qué programas, qué proyectos, qué experiencias existen o pueden inventarse para cambiar de signo el clima escolar?. Y así, en el contexto del discurso anterior, los objetivos de este 'X Congreso de Formación del Profesorado' no son otros que los siguientes: 1) Conocer la realidad de la violencia y convivencia en los centros escolares de España y de otros países; 2) Contextualizar la falta de un clima convivencial en la escuela dentro de una sociedad conflictiva; 3) Profundizar en las diferentes causas que originan la violencia escolar; 4) Ofrecer proyectos, programas, investigaciones, experiencias, técnicas y estrategias para que los profesores y alumnos aprendan a regular los conflictos de una manera pacífica y no violenta; 5) Contribuir desde el ámbito de la educación formal y no formal y desde la cultura en general, a la construcción de una sociedad justa, democrática y, por ende, no violenta; y 6) Estimular la investigación, el debate y el intercambio entre las personas que trabajan o piensan trabajar en la temática 'educación y conflicto'».

Al margen de lo anterior, en el contexto de este X Congreso se celebró también el XV aniversario de la fundación de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Palomero, 2002) y se presentó una monografía conmemorativa del centenario del nacimiento del ilustre profesor normalista, pedagogo, político y legislador español Rodolfo Llopis (Navarro, 2002), promotor y fundador de la *Revista de Escuelas Normales*, de la que ésta (la que tienes en tus manos) es continuación, a quien la ciudad de Cuenca, su Escuela Universitaria de Magisterio y la AUFOP rindieron un homenaje (Zapatero, 2002)

3. PROGRAMA DEL «X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO»

El programa que se desarrolló durante el «*X Congreso de Formación del Profesorado: la Formación del Profesorado ante el fenómeno de la violencia y de la Convivencia Escolar*» fue el que sigue a continuación:

Lunes, día 3 de junio de 2002

Por la mañana: Entrega de documentación.

Por la tarde:

16,45: Apertura del Congreso. Presidida por D. Martín Rodríguez Rojo (Presidente del Congreso); D. Martín Muelas (Director de la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca); D. José Ignacio Albentosa Hernández (Vicerrector del Campus de Cuenca y de Extensión Universitaria); D. Angel Valiente Payatos (Delegado de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha); D. José Manuel Martínez Cenzano (Alcalde de la ciudad de Cuenca); y D. José Emilio Palomero (Secretario del Congreso).

17,15-18,45: Conferencia: «Globalización y violencia socioeconómica del Nuevo Institucionalismo: una reflexión para educadores» (José Miguel Rodríguez)

18,45: Conferencia-homenaje a Rodolfo Llopis (Virgilio Zapatero Gómez) y presentación del número 43 de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, cuya sección monográfica está dedicada a Rodolfo Llopis

19,30: Conferencia: «Experiencias educativas sobre la violencia escolar en Latinoamérica» (Magalys Ruiz Iglesias)

21,00: Recepción oficial ofrecida por el Ayuntamiento de Cuenca.

Martes, día 4 de junio de 2002

9,30-11,00: Conferencia: «Por una cultura de convivencia» (María José Díaz Aguado)

11,30-13,30: Mesas de trabajo: «Aprender a convivir» (Xesús R. Jares)

16,30-18,00: Conferencia: «Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia» (Rosario Ortega)

18,30-20,00: Mesas de trabajo: «Hacia una cultura de paz en la escuela» (Martín Rodríguez Rojo)

18,30-20,00: «Fórum sobre las medidas políticas tomadas por las Comunidades Autónomas para prevenir la violencia escolar y favorecer la convivencia» (Antonio García Correa)

20,30: Visita a la ciudad

Miércoles, día 5 de junio de 2002

9,30-11,00: Conferencia: «Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención» (Miguel Zabalza Beraza)

11,30-13,30: Mesas de trabajo: «Aprendizaje socioafectivo en el aula» (Antonio García Correa)

11,30-13,30: Mesas de trabajo: «Programas de intervención» (María Victoria Trianes)

Después de comer: visita a la Serranía de Cuenca

Jueves, día 6 de junio de 2002

9,30-11,00: Conferencia: «¿Escuela pacífica en entornos conflictivos? ¿Qué hacer?» (Philippe Daviaud) (Traducción del francés al español: Julián Serrano Heras)

11,30-13,30: Mesas de trabajo: «Medios, violencia y escuela» (Rafael Mesa)

13,30: Conmemoración del «XV aniversario de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)» (José Emilio Palomero)

13,45: Conclusiones y clausura del X Congreso

14,30: Final de Congreso

16,30: Asamblea anual ordinaria de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

4.- INSTITUCIONES ORGANIZADORAS, PATROCINADORAS Y COLABORADORAS DEL «X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO»**Instituciones Organizadoras**

El «X Congreso de Formación del Profesorado», en cuya preparación se trabajó a lo largo de casi dos años y que se celebró en el Teatro Auditorio de Cuenca, fue organizado por las siguientes entidades: 1) *La Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)*. Promotora de la idea e impulsora de otros muchos congresos sobre formación del profesorado, asumió la presidencia y secretaría de este X Congreso, así como la publicación de sus actas y de las correspondientes páginas web; 2) *La Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca*, perteneciente a la Universidad de Castilla-La Mancha. Copromotora de la idea, asumió la vicepresidencia y vicesecretaría de este X Congreso, así como la gestión de las infraestructuras del mismo; 3) *La Universidad de Castilla-La Mancha*, que prestó todo su apoyo a este Congreso; 4) *La Universidad de Zaragoza*, que colabora de forma habitual con la AUFOP y con su órgano de expresión, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, a la que presta un valioso apoyo; y 5) *La Universidad de Valladolid*, en cuyas páginas web están alojadas las de la AUFOP (www.aufop.org)

Instituciones Patrocinadoras

Por otra parte, el Congreso que nos ocupa fue patrocinado por las siguientes entidades: 1) la Universidad de Castilla-La Mancha (Vicerrectorado del Campus de Cuenca y de Extensión Universitaria); 2) La Universidad de Zaragoza (Vicerrectorado de Investigación); 3) El Excmo. Ayuntamiento de Cuenca; 4) La Fundación de Cultura Ciudad de Cuenca; 5) La Diputación Provincial de Cuenca (Departamento de Cultura); 6) La Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (Consejería de Educación); 7) El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (Subdirección General de Formación del Profesorado); 8) El Ministerio de Ciencia y Tecnología (Programa Nacional de Promoción General del Conocimiento, Orden del 11-6-01, BOE del 22; Acción Especial BS02001-5409-E); y 9) La CCM (Caja Castilla-La Mancha, Obra Social y Cultural)

Instituciones Colaboradoras

Finalmente, colaboraron en la organización de este X Congreso: 1) El Consejo Escolar del Estado, 2) El Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 3) El Consejo Escolar de Castilla y León, y 4) El Programa de Educación de Adultos de Cuenca.

5. COMITÉ ORGANIZADOR Y CIENTÍFICO DEL X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Formaron parte del Comité Organizador las siguientes personas: Presidente: Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid); Vicepresidente: Martín Muelas (Universidad de Castilla-La Mancha); Secretario: José Emilio Palomero (Universidad de Zaragoza); Vicesecretaria: Clotilde Navarro (Universidad de Castilla-La Mancha); Vocales: Mercedes Ávila (Universidad de Castilla-La Mancha); Ernesto Ballesteros (Universidad de Castilla-La Mancha); Juan José Cáceres (Universidad de Valladolid); Luis Carro Sancristóbal (Universidad de Valladolid); María Rosario Fernández (Universidad de Zaragoza); Antonio García Correa (Universidad de Murcia); Julia Grifo (Universidad de Castilla-La Mancha); Antonio Hernández (Universidad de Castilla-La Mancha); y Mariano Herráiz (Universidad de Castilla-La Mancha).

Formaron parte del Comité Científico: Presidente: Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid). Vocales: Jesús María Alemany Briz (Director del Seminario de Investigación para la Paz. Zaragoza); María José Díaz Aguado (Universidad Complutense de Madrid); Ramón Flecha (Universidad de Barcelona); Xesús R. Jares (Universidad de A Coruña); Francisco Muñoz (Universidad de Granada); Pedro Sáez (Miembro del Centro de Investigación para la Paz en Madrid); José Tuvilla (Coordinador del Programa de Educación para la Convivencia, la Tolerancia y la Paz de la Junta de Andalucía)

6. LOS CONGRESISTAS

El «X Congreso de Formación del Profesorado: La Formación del Profesorado ante el Fenómeno de la Violencia y Convivencia Escolar» tuvo lugar en la ciudad de Cuenca los días 3, 4, 5 y 6 de junio de 2002. Dirigido a profesoras y profesores universitarios interesados en la formación inicial y permanente del profesorado, a profesores, educadores y otros profesionales de todos los sectores y niveles educativos en general, y a estudiantes que se preparan para ejercer esa función el día de mañana, en este Congreso se inscribieron formalmente unas 240 personas (incluidos todos los miembros de la organización), si bien fueron más de 320 las que de una u otra forma participaron realmente en el mismo. En efecto, a las 240 personas registradas deben añadirse otras que, aún no habiendo tenido presencia física en este X Congreso, enviaron comunicaciones al mismo, así como un nutrido grupo de personas que aún habiendo estado físicamente presentes, no materializaron su inscripción en el Congreso. De los nombres de todos ellos y ellas dejo constancia unas líneas más abajo.

Los congresistas llegaron a Cuenca desde diferentes países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, España, Francia, Méjico, Perú, Portugal, Venezuela...), procedentes de sus pueblos y ciudades, entre otros los siguientes: A Coruña, Alaró, Alcalá de Henares, Alcázar de San Juan, Alcorcón, Alfacar, Alhama de Murcia, Alicante, Archena, Atarfe, Aveiro, Avila, Badajoz, Badalona, Barcelona, Barquimisetu, Bezons, Bilbao, Buenos Aires, Burgos, Cáceres, Cádiz, Calahorra, Cantoblanco, Carcaixent, Castellón, Ceuta, Ciudad Habana, Ciudad Real, Córdoba, Cuenca, Chacao, El Sauzal, Estoril, Gijón, Girona, Goiânia-Goiás, Granada, Guadalajara, Hendaya, Hondarribia, Hoya-Monegros, Huelva, Huesca, Jaén, La Alberca, La Laguna, La Plata, Las Palmas de Gran Canaria, Las Villas, León, Logroño, Los Dolores Cartagena, Madrid, Málaga, Manizales, Marratxi, Minglanilla, Monterrey, Monzón, Murcia, Nerja, Olost de Lluçanés, Ourense, Oviedo, Palencia, Palma de Mallorca, Pamplona, París, Población los Teques, Puebla de Arganzón, Quart de Poblet, Reus, San Salvador de Guardiola, Sant Joan Despí, Santa Brígida, Santa María de d'Oló, Santander, Santiago de Compostela, Sevilla, Soria, Tacoronte, Tarragona, Tenerife, Tlalpan, Tres Cantos, Trintxerpe, Valencia, Valladolid, Viseu, Vitoria, Xátiva, Zaragoza... De esta forma, el Congreso contó con una representación de todas las Comunidades Autónomas españolas y de sus correspondientes universidades; y también con la presencia de un nutrido grupo de profesionales de la educación que llegaron a Cuenca desde diferentes países y universidades de Europa e Iberoamérica.

Sus nombres, salvo error u omisión por mi parte, son los siguientes: Abarca Castillo, M.^a Mireya; Aguilar Gómez, M.^a Montserrat; Alabau, J.; Albetosa Hernández, José Ignacio; Alcocel Cardona, Teresa; Alejo Montes, Javier; Alemany, Jesús María; Alfonso Sanz, M.^a Eugenia; Alonso García, Julia; Alonso Plaza, José Manuel; Altaba Dolz, Eugenia; Álvarez Barrios, M.^a José; Álvarez García, David; Álvarez Pérez, Luis; Amores Morales, M.^a Dolores; Andreu Solsona, Lluisa; Antón Nuño, M.^a Ascensión; Aparicio Agreda, M.^a Lourdes; Aranda Arenas, Santiago; Ares Ruiz, Susana; Ávila, Mercedes; Bailo Pérez, Pablo E.; Ballarín Tarres, Alberto; Ballester Brage, Luis; Ballesteros, Ernesto; Barrio, Cristina del; Barrios Espinosa, M.^a Elvira; Barrios, Ángela; Baus, J.; Baus, Toti; Berná Rufete, José Lino; Bilbao León, M.^a Cruz; Blanco, M.^a Antonia; Blanco, Soledad; Bodoque Osma, Ana Rosa; Bolado Guerra, M.^a Oralía;

Boronat Mundina, Julia; Bosch Caballero, M.^a del Carmen; Bottini Marín, Cecilia; Bronstein de Lapidus, Berta Ruth; Brzezinski, Iria; Caballero, Francesca; Cabrera Guillén, Pedro; Cáceres Arranz, Juan José; Calatayud Salom, Amparo; Calderón Almendros, Ignacio; Calvo Fernández, María; Calvo Hernández, Pastora; Calvo Población, Gaspar Félix; Calvo Rodríguez, Ángel R.; Camacho González, Hilda Mar; Campos Pineda, Ana; Cañizares Sevilla, Ana Belén; Capell Castañer, Dolors; Carbonero Martín, Miguel Ángel; Cardós, Paula D.; Carro Sancristóbal, Luis; Castaño Hernández, Julia; Casti, Teresa; Castilla Mesa, M.^a Teresa; Cerezo Ramírez, Fuensanta; Cerrillo Martín, M.^a Rosario; Cid Sabucedo, Alfonso; Cid Yagüe, Lourdes; Ciudad González, Agustín; Colom Bauza, Joana; Compagnucci, Elsa R.; Concepción Camacho, Petra Mary; Cruz Manjavacas, Angelina; Cruz Torres, M.^a Carmen; Cubero, José Luis; Cuevas Pañarrubia, Amparo; Cherobim, Mirtes; Daviaud, Philippe; De la Calle Ysem, Inmaculada; De la Morena Fernández, M.^a Luisa; De León Huertas, Carlota; De León Huertas, M.^a Carlota; De Linares von Schmitterlow, Carmen; De Linares Von Schmitterlow, Carmen; Del Caño Sánchez, Maximiano; Del Castillo Hernández, Héctor; Del Rey Alamillo, Rosario; Del Rincón Igea, Benito; Días Méndes, Francisco; Díaz Aguado, M.^a José; Díez Gutiérrez, Enrique Javier; Domingo Palomares, Herminio; Domínguez Escribano, Marta; Domínguez Prieto, Elías; Dutra Búrigo, Carla Cristina; Encabo Fernández, Eduardo; Escandell Bermúdez, Olga; Escorza Subero, Francisco; Esperanza Casado, Javier; Eusebio López, Petra; Fernández Domínguez, M.^a Rosario; Fernández Fernández, Esther; Fernández Fernández, M.^a Cristina; Fernández Gálvez, Juan de Dios; Fernández García, Carmen María; Fernández Martínez, Dolores; Fernández Viader, M.^a Pilar; Fernández, Gerardo; Ferrà Coll, Patricia; Ferreira Cristofolini, Glória María Alves; Filsecker López, María Paz; Flecha, Ramón; Foces Gil, Jaime; Formoso Ollero, Marisa; Galán Delgado, Edume; García Bacete, Francisco Juan; García Cabrera, M.^a del Mar; García Correa, Antonio; García González, M.^a Luz; García Leiva, Luis Alberto; García Martínez; García Mata, Jorge; García Ramos, Domingo; García Rodríguez, Marta; García Sánchez, M.^a Belén; García Varela, Ana Belén; García, B.; García, M.^a del Mar; García-Consuegra, A.; Gargallo Meseguer, Manuel; Garrido González, Gala; Gata Amaya, Maite; Gato Castaño, Purificación; Genevat, R.; Giraldo Hoyos, J. Aldemar; Gomes de Oliveira, Eloiza da Silva; Gómez Carbonero, Patricia; Gómez Fraguera, José Antonio; Gómez Lara, Juan; Gómez Nieto, M.^a Carmen; Gómez Ocaña, Concepción; Gómez Ortiz, Antonio; Gómez Ruiz, Paula; González Castro, Paloma; González de la Aleja Martín-Portugués, Ángel; González Falcón, Inmaculada; González Guajardo, Imelda Margarita; González López, Mónica; González Martínez, María Teresa; González Rubio, Claudia Marissa; González-Castro, Paloma; Gorostidi García, M.^a Aránzazu; Gras Tornero, Manuel; Grifo, Julia; Gutiérrez Provecho, M.^a Lourdes; Hernández Álvarez, Juan Luis; Hernández Castilla, M.^a de los Reyes; Hernández, Antonio; Hernández, Jordi; Hernández, Reyes; Herráiz Gascuña, Mariano; Herrera Clavero, Francisco; Hidalgo Esteban, Concepción; Hierrezuelo Navas, Lidia; Infante Cañete, Lidia; Infante Rejano, Eduardo; Intriago Fernández, Celeste; Isaza, Luz Stella; Jares, Xesús R.; Juan Cano, Águeda; Justicia Justicia, Fernando; Lacasa, Pilar; Lacruz Alcocer, Miguel; Lacruz Cruz, Sara; Lara Ortega, Fernando; Larrañaga, E.; Led Capaz, Pere; López Crespo, Clara; López Rodríguez, M.^a Ángeles; López Schwerter, A. Miriam; Losada Ruiz, José Luis; Luca de Tena Bethencourt, Carmen; Luengo Martín, M.^a Ángeles; Llopis Lluca, Anna Isabel; Mansilla, L.; Marín Sánchez, Manuel; Mariscal Solís, Antonio; Marrero Rodríguez, Gonzalo; Martí Puig, Manuel; Martín Antón, Luis Jorge; Martín Seoane, Gema; Martínez Agut, M.^a Pilar; Martínez Alonso,

María; Martínez Borda, Rut; Martínez Cano, Amparo; Martínez Cenzano, José Manuel; Martínez Criado, G.; Martínez Gogroño, M.^a Eugenia; Martínez Martín, M.^a Ángeles; Martínez Rubio, Mateo; Marugán Miguelsanz, Montserrat; Marzo Ruiz, Lourdes; Matamala Salcedo, Rosa; Mateos Blanco, Soledad; Mateos Claro, Francisco; Mayoral, Silvia; Medina Vaquero, Manuel; Melo de Almeida, María Enmanuel; Mendes, Francisco; Méndez, Rosaura; Mérida Serrano, Rosario; Mesa Sánchez, Rafael; Míguez Neira, Alicia; Molina Torres, Esther; Moliner García, Odet; Mondragón Lasagabaster, Jasone; Montáñez Martín, Mar; Monti, M.^a Fernanda; Moraza Herrán, Juan Ignacio; Moreno Muñoz, Carmelo; Mudarra, M.^a José; Muelas, Martín; Muñoz Ablas, José; Muñoz del Bustillo Díaz, M.^a Carmen; Muñoz, A.; Muñoz, Francisco; Narejo Alcázar, Noelia; Navarro Egea, Jesús; Navarro Gil, Jesús; Navarro, Clotilde; Navazo Suela, M.^a Agustina; Oliver Torelló, Josep; Oliver Vera, Carmen; Orte Socias, M.^a Carmen; Ortega Álvarez, Francisca; Ortega Ruiz, Rosario; Padrón Hernández, Máximo; Palomero Pescador, José Emilio; Parets Calafell, Jaume; Parras Armenteros, Juliana; Pasillas Váldez, Miguel Ángel; Pedrero Muñoz, Concepción; Pedro, Ana Paula da Silveira Simões; Peleato Estaún, M.^a Jesús; Pérez Abellas, Adolfo; Pérez Calvo, Pastora; Pérez, F.; Pinacho Hernández, Irene; Pineda Clavaguera, Carmen; Pinzón Pinto, Jorge Emiro; Piñuel Raigada, Pilar; Pizarro Eliza, Silvia; Porter Adrián, Ángeles; Posada, Diana María; Postigo Ávila, M.^a Teresa; Prada Sansegundo, M.^a Teresa; Prat Grau, María; Quiroga Villarreal, Marta Herlinda; Rajadell Puiggrós, Núria; Ramírez Castillo, M.^a Aurelia; Ramírez Fernández, Santiago; Ramírez Salguero, Inmaculada; Ramos Hernández, Carmen; Ramos Ramírez, José Luis; Redondo Villalta, Ana Isabel; Reixach, Jordi; Rekalde Rodríguez, Itziar; Riera, Antoni; Rivero Cuadrado, Marcos; Roa Venegas, José M.^a; Rodrigo Lacueva, Pilar; Rodríguez Espinilla, Amalia; Rodríguez Fernández, José Miguel; Rodríguez Fernández, Tomás; Rodríguez Martín, Alejandro; Rodríguez Neira, Teófilo; Rodríguez Rodríguez, Miguel Ángel; Rodríguez Rodríguez, Rosa Isabel; Rodríguez Rojo, Martín; Rojo Fructuoso, Javier; Romero Granados, Santiago; Romero Triñanes, Estrella; Ros Garrido, Alicia; Rovetta Klyver, L. Fernando; Rubia Avi, Mariano; Rueda López, Encarnación; Ruiz Iglesias, Magalys; Sáez Martínez, Jorge; Sáez, Pedro; Sahuquillo Mateo, Piedad María; Sainz Leiva, Lourdes; Sala Roca, Josefina; Salazar González, José; Salazar Rodríguez, María; Salinas, Marta Lorena; Sánchez de las Matas Jurado, Ana; Sánchez de las Matas, A.; Sánchez Martínez, Beatriz; Sánchez Sánchez, Ana M.^a; Sánchez Toro, Sandra; Sánchez, A.; Sánchez, Marinine María; Sepúlveda Ruiz, M.^a Pilar; Serrano Heras, Julián; Soler Prat, Susana; Sureda García, Inmaculada; Tapia Meneses, Élide; Tedesco, Alicia Beatriz; Teixidó Saballs, Joan; Terrón Bañuelos, Eloína; Teruel Melero, Pilar; Timoneda, C.; Tirador Martínez, Alberto; Torío López, Susana; Torrego Egido, Luis; Torres Díaz, M.^a Luisa; Touza Garma, Carmen; Trianes Torres, M.^a Victoria; Tuvilla, José; Valero Iglesias, Luis Fernando; Valiente Poyatos, Ángel; Van der Meulen, Kevin; Velázquez Buendía, Rolbero; Vila Merino, Eduardo Salvador; Vilanova, Gisela; Villar Torres, Paula; Villora Gallardo, Ana Rosa; Viñuela Hernández, M.^a Paulina; Zabalza Beraza, Miguel Ángel; Zagalaz Sánchez, M.^a Luisa; y Zapatero Gómez, Virgilio.

En lo que se refiere a los/as ponentes (ya citados en el listado anterior), en este X Congreso de Formación del Profesorado participaron un total de 13 personas, cuyos trabajos están publicados, a excepción del de Zapatero (que esperamos publicar más adelante), en los números 44 y 45 (el que tienes en tus manos) de la *Revista Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado (RIFOP). Son los siguientes: 1) Philippe Daviaud, Catedrático del IUFM de París, coordinador de «Collège disciplinaire des CPE» y promotor de diferentes programas y experiencias relacionadas con la prevención y el tratamiento de la violencia escolar en Francia; 2) María José Díaz Aguado, Catedrática de Universidad (Psicología Evolutiva y de la Educación) en la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido representante de España en la «Comisión Europea de Expertos contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa» y es autora de numerosas investigaciones, publicaciones y programas de educación para la igualdad, la tolerancia y la prevención de la violencia en contextos escolares; 3) Antonio García Correa, Catedrático de Escuela Universitaria (Psicología Evolutiva y de la Educación) en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, Vicepresidente de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado y autor de numerosas publicaciones sobre violencia y convivencia escolar; 4) Xesús R. Jares, Profesor Titular de Universidad (Didáctica y Organización Escolar) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, coordinador del Colectivo «Educadores/as por la Paz do Movemento de Renovación Pedagóxica Nova Escola Galega» y autor de numerosas investigaciones, publicaciones y programas sobre educación para la paz y la convivencia; 5) Rafael Mesa Sánchez, Orientador Escolar y Asesor de Formación Permanente en el Centro de Profesorado de Granada. Experto en medios de comunicación social, miembro de Grupo e Investigación HUM-0267 de la Universidad de Granada y autor de numerosas publicaciones sobre violencia y convivencia escolar; 6) Rosario Ortega Ruiz, Catedrática en la Universidad de Sevilla (Psicología Evolutiva y de la Educación). Es la directora del Grupo de Investigaciones Psicopedagógicas financiado por la Junta de Andalucía. Ha diseñado y desarrollado diferentes modelos de prevención e intervención sobre la violencia escolar y es autora de numerosas publicaciones nacionales e internacionales sobre violencia escolar, participando actualmente en varios proyectos europeos sobre la misma temática; 7) José Emilio Palomero Pescador, Profesor Titular de Escuela Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (Psicología Evolutiva y de la Educación). Miembro fundador, Director de la Sede Social y Secretario del Consejo de Redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, así como Secretario de la AUFOP y Secretario, también, de este X Congreso. Es uno de los coordinadores de las dos monografías sobre violencia y convivencia escolar publicadas en los números 41 y 44 de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*; 8) José Miguel Rodríguez Fernández, Profesor Titular de Economía Financiera en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Valladolid, ha sido Decano de la misma. Autor de diferentes trabajos publicados en libros y revistas nacionales e internacionales, una de sus líneas de investigación se centra en el análisis de la visión puramente financiera de la empresa y de los mercados que impregna al Nuevo Institucionalismo, cuyas consecuencias generan todo un clima de violencia socioeconómica de carácter estructural; 9) Martín Rodríguez Rojo, Catedrático de Escuela Universitaria en la Facultad de Educación de Valladolid (Didáctica y Organización Escolar). Viajero incansable, ha colaborado en numerosos proyectos y programas de diferentes universidades europeas y latinoamericanas, siendo el coordinador del «Programa de Doctorado del Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Valladolid en la Universidad de los Lagos (Chile)». Es miembro fundador y Presidente del Consejo de Redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, así como Presidente de este X Congreso. Ha promovido numerosas investigaciones y es autor de numerosos libros

y artículos sobre educación para la paz; 10) Magalys Ruiz Iglesias, Catedrática de Universidad (Psicología Evolutiva y de la Educación) en el Centro de Estudios de Educación de la Universidad Central de Las Villas (Cuba). Asesora del Gobierno Cubano en temas educativos, varios países latinoamericanos (Méjico en el momento actual) han solicitado a Cuba la colaboración de las profesora Magalys para perfeccionar sus planes educativos. En este contexto, dirige un proyecto de investigación internacional sobre un enfoque global de la educación, en el que participan países como Argentina, Brasil, Canadá, Colombia, Cuba, Chile, Estados Unidos (Universidad de Fresno California), Méjico y Venezuela; 11) María Victoria Trianes Torres, Catedrática de Universidad (Psicología Evolutiva y de la Educación), en la Universidad de Málaga. Es directora del grupo de investigación HUM 0378, de la Junta de Andalucía, que trabaja sobre violencia y convivencia en contextos educativos. Es también directora de otros proyectos de investigación del MCD centrados en el mismo tema, así como autora de numerosos libros y artículos sobre violencia y convivencia escolar; 12) Miguel Ángel Zabalza, Catedrático de Universidad (Didáctica y Organización Escolar) en la Universidad de Santiago de Compostela, en la que ha sido Director del ICE y del Departamento de Didáctica y Prácticas Escolares. Es autor de numerosas investigaciones y publicaciones sobre formación del profesorado en general y organizador periódico de congresos sobre Didácticas; y 13) Virgilio Zapatero Gómez, ex ministro socialista y Catedrático de Universidad (Filosofía del Derecho) en la Facultad de Derecho de la Universidad del Alcalá de Henares, es actualmente Rector de la citada universidad. Es autor de numerosas investigaciones y publicaciones y un buen conocedor la Institución Libre de Enseñanza.

Por otra parte, la coordinación de las mesas de trabajo corrió a cargo de los siguientes profesores y profesoras: Boronat Mundina, Julia; Cáceres Arranz, Juan José; Calvo Hernández, Pastora; Carro Sancristobal, Luis; Del Rey Alamillo, Rosario; Fernández Domínguez, M.^a Rosario; Jares, Xesús R.; Mesa Sánchez, Rafael; Piñuel Raigada, Pilar; Rodrigo Lacueva, Pilar; Rodríguez Espinilla, Amalia; Rodríguez Rojo, Martín; Rubia Avi, Mariano; y Trianes Torres, María Victoria. Hubo también una mesa dedicada a presentación de libros recientes sobre violencia y convivencia escolar, coordinada por Paula Gómez Ruiz y Javier Esperanza Casado. Finalmente, en el Forum de las Comunidades Autónomas, participaron representantes oficiales de Aragón, Castilla-La Mancha, Cataluña, Murcia y País Vasco.

Entre unos y otros aportaron al X Congreso más de 150 trabajos, la mayor parte de ellos publicados en el número 44 de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (las ponencias) y en la versión electrónica de la misma (las comunicaciones). A estas últimas se puede acceder desde las páginas de la AUFOP en internet: www.aufop.org En ellas el lector o lectora podrá encontrar una detallada información relativa a este Congreso, un amplio resumen de las ponencias (Palomero y Fernández, 2002) y el texto íntegro de las comunicaciones presentadas al mismo, por lo que a ellas remito a todas las personas que puedan estar interesadas en consultar esta documentación¹.

7. RELACIÓN DE UNIVERSIDADES Y DE OTROS CENTROS, INSTITUCIONES O ENTIDADES QUE TUVIERON PRESENCIA EN EL X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Entre otras universidades e instituciones, en este «X Congreso de Formación del Profesorado» hubo presencia de al menos las siguientes: Escola Superior de Educação de Viseu (Portugal); Escuela Nacional de Antropología e Historia (Tlapan, Méjico); Centro de Gestión Empresarial, Superación Técnica y Administrativa (La Habana, Cuba); Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa; IUFM de París (Francia); IVECE; Unidad de Neuropsicopedagogía del Hospital Josep Trueta de Girona; Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad Autónoma de Madrid; Universidad Autónoma de México (Méjico); Universidad Católica de Goiás (Brasil); Universidad Central de Las Villas (Cuba); Universidad Complutense de Madrid; Universidad de A Coruña; Universidad de Alcalá de Henares; Universidad de Alicante; Universidad de Antioquía (Colombia); Universidad de Aveiro (Portugal); Universidad de Barcelona; Universidad de Burgos; Universidad de Cantabria; Universidad de Castilla-La Mancha; Universidad de Córdoba; Universidad de Deusto; Universidad de Educación a Distancia; Universidad de Extremadura; Universidad de Girona; Universidad de Granada; Universidad de Huelva; Universidad de Jaén; Universidad de la Experiencia de Ávila; Universidad de La Laguna; Universidad de La Rioja; Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; Universidad de Lenguas Modernas Stendhal de Grenoble (Francia); Universidad de León; Universidad de les Illes Balears; Universidad de Málaga; Universidad de Monterrey (Nuevo León, Méjico) ; Universidad de Murcia; Universidad de Ourense; Universidad de Oviedo; Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile); Universidad de Salamanca; Universidad de Santa Catarina (Brasil); Universidad de Santiago de Compostela; Universidad de Sevilla; Universidad de Tarragona; Universidad de Valencia; Universidad de Valladolid; Universidad de Vigo; Universidad de Zaragoza; Universidad del País Vasco; Universidad do Vale do Itajaí (Brasil) ; Universidad Federal Río Grande do Sul (Brasil); Universidad Jaume I de Castellón de la Plana; Universidad Nacional de la Plata (Argentina); Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Venezuela); Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela); Universidad Pedagógica Nacional (Colombia); Universidad Pública de Navarra; Universidad Rovira i Virgili de Tarragona; Universidade do Estado do Río de Janeiro (Brasil).

Participaron también en este X Congreso representantes de otras muchas entidades integradas o relacionadas con el sistema educativo: Direcciones Provinciales de Educación; Centros de Profesores y Recursos; Centros de Enseñanza Infantil y Primaria; Institutos de Enseñanza Secundaria; Equipos de orientación; directores de centros de enseñanza de distintos niveles; inspectores de educación; directores o responsables de residencias de menores... Asistieron también representantes oficiales de los Departamentos de Educación de las cinco Comunidades Autónomas (Aragón, Castilla-La Mancha, Cataluña, Murcia y País Vasco) que participaron en el «Forum sobre las medidas políticas tomadas por las Comunidades Autónomas para prevenir la violencia escolar y favorecer la convivencia». Participaron igualmente miembros de diferentes entidades y colectivos: Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad en Asturias; Cruz Roja de Oviedo; Servicios de Orientación Psicopedagógica de Nanterre (Francia); SOS Racismo;

Comisiones Obreras; Colectivo AMANI... Finalmente, en el X Congreso participaron también psicoterapeutas y trabajadores sociales..., así un nutrido grupo de becarios y de estudiantes.

8. PUBLICACIÓN DE LAS ACTAS DEL «X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO»

En otro orden de cosas y gracias a un esfuerzo excepcional de los responsables de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, a finales de mayo de 2002 veían la luz las ponencias (en la revista soporte papel) y las comunicaciones (en la revista electrónica) presentadas a este X Congreso. De esta forma, el seguimiento del mismo resultó más fácil y cómodo para todos los congresistas. Como ya hemos señalado las ponencias están publicadas en el número 44 de esta revista y las comunicaciones en la versión electrónica de la misma (ver nota 1).

9. DECLARACIÓN DE CUENCA (CONCLUSIONES DEL X CONGRESO)

Las conclusiones del X Congreso de Formación del Profesorado están recogidas en la que, a petición del Excmo. Sr. Alcalde de la ciudad, D. José Manuel Martínez Cenzano, se denominó «**Declaración de Cuenca**», cuyo texto íntegro se recoge seguidamente²:

«Durante los días 3 al 6 de junio de 2002 hemos celebrado en el Auditorio de Cuenca el Décimo Congreso sobre la formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar.

Su organización corrió a cargo de la Asociación Universitaria del Profesorado (AUFOP) y de la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca.

Este Congreso sigue la trayectoria de los nueve precedentes, porque su objeto de estudio se ha centrado en temas relacionados con la formación de los docentes y porque supone la continuación de las clásicas reivindicaciones que el antiguo movimiento de Profesores No Numerarios (PNNs) venía exigiendo desde la década de los 70.

Concretamente, hemos trabajado el escabroso problema de la **violencia** en la escuela y el gran valor de la **convivencia** que proponemos como salida al mismo.

Apoyados en las aportaciones de ocho conferencias, impartidas por los expertos más representativos de España, por el profesor francés Philippe Daviaud y por la profesora cubana Magalys Ruiz; cimentados, además, en unas 140 comunicaciones, presentadas en seis mesas de trabajo, hemos llegado a los siguientes **acuerdos**, que hacemos públicos a través de la presente **DECLARACIÓN DE CUENCA**, nacida hoy y aquí ante los presentes profesionales de la enseñanza:

PRESUPUESTOS que fundamentan nuestra opción por el valor de la convivencia escolar y social:

- 1.- Entendemos que en un mundo donde, desgraciadamente, adquieren protagonismo hechos y actitudes violentas, la convivencia escolar es un valor que debe ser priorizado tanto en el trabajo con los alumnos en las aulas, como en la vida de los centros o de cualquier otra situación educativa.
- 2.- Construir la convivencia en los centros escolares implica defender un modelo de profesor educador frente al modelo de profesor exclusivamente transmisor de informaciones.
- 3.- El profesor educador no sólo instruye, sino que intenta edificar en la mente y personalidad de los educandos un conocimiento valioso, es decir, el verdadero saber que implica un conocimiento traspasado de valores éticos y humanos.
- 4.- El profesor que educa es el primer ejemplo de valores y pretende ayudar a sus alumnos para que éstos sean solidarios, comunicativos, respetuosos, responsables y constructores de la paz personal, social y ambiental. Implicarse en la construcción de la paz es la mejor manera de aprender a vivir juntos o de lograr la convivencia en las aulas.

ORIENTACIONES PSICODIDÁCTICAS que, desde estos principios, acordamos y pretendemos como líneas de nuestra actuación educadora:

- 1.- Secundar los programas a favor de una cultura de paz ya existentes en muchas de las Comunidades Autónomas de nuestro país. Varios de estos programas han sido expuestos en este Congreso por los correspondientes responsables autonómicos. Hacemos constar aquí nuestro agradecimiento.
- 2.- Solicitar a las autoridades autonómicas y municipales, allí donde no existan estos programas a favor de una cultura de la paz, la creación de los mismos o similares, destinados a todos los centros escolares, a las familias y a la sociedad en general.
- 3.- Ofrecer a las Comunidades Autónomas y a los Consejos Escolares del Estado y de las distintas Nacionalidades y Comunidades, el fruto de las ricas y rigurosas investigaciones que se están llevando a cabo en todo el territorio español, relativas a la prevención y eliminación de la violencia y a la resolución pacífica de los conflictos. Investigaciones que se han puesto de manifiesto en este Congreso junto a otras también muy válidas, citadas y reconocidas por los asistentes a esta reunión científica.
- 4.- Favorecer la introducción de «Cátedras sobre Cultura de Paz» o, al menos, de asignaturas relativas a la Educación para la Paz, Convivencia o Temas Transversales, en los Planes de Estudio de las facultades de Educación y de las Escuelas Universitarias de Magisterio.
- 5.- Fomentar la ejecución de proyectos educativos, relacionados con la temática de este Congreso, en los países de América Latina y Europa.

- 6.- Procurar que los programas en pro de la convivencia escolar que existan o se susciten en las instituciones docentes de la Enseñanza Obligatoria y de la Enseñanza Media post-obligatoria no sean acciones aisladas, sino entroncadas en la estructura de los diseños curriculares de Etapa y Centro.
- 7.- Procurar implantar en nuestra práctica pedagógica innovaciones curriculares que conduzcan al aprendizaje y vivencia de la amistad entre toda la Comunidad Educativa y a la construcción del ciudadano crítico y universal.
- 8.- Contribuir a que en los Departamentos Universitarios se instale la cultura del trabajo solidario en grupo, creador de un clima de justicia y armonía; por entender que este clima y cultura se oponen a la cultura competitiva y elitista, productora de envidias y enemistades que incrementan la falta de convivencia pacífica.
- 9.- Exigir a los Gobiernos de la Nación, de cualquier signo que sean, que consideren el tema de la Educación como algo inamovible en aquellos puntos que atañen a los Derechos Humanos y universales. Los partidos, pues, también están sujetos a los valores que la sociedad acepta y propone como referentes mundiales.
- 10.- Finalmente, también acordamos agradecer públicamente a la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca, a sí como a la misma ciudad y a su Excmo. Sr. Alcalde, el buen trato recibido y el esmero por preparar un sinfín de detalles que han ennoblecido el desarrollo de este Congreso.

Se acordó celebrar el XI Congreso de la AUFOP durante el año 2004 en el lugar y fecha que se consideren oportunos, a la luz de los ofrecimientos por parte de los asistentes presentes en el que hoy termina».

10. – EL CONGRESO VISTO POR LOS CONGRESISTAS

La organización del Congreso pasó al final de mismo una encuesta con el fin de que los congresistas pudieran manifestar su grado de satisfacción. A partir de la citada encuesta³, que fue contestada por 40 personas, y también de las numerosas valoraciones del Congreso recibidas a posteriori por correo electrónico, hemos podido detectar los puntos fuertes y débiles que tuvo el mismo a juicio de los congresistas. Así, entre los puntos fuertes los congresistas han señalado los siguientes: 1) La calidad de las ponencias; 2) La documentación entregada al iniciarse el congreso, entre la que se encontraban las ponencias (*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44) y la monografía homenaje a Rodolfo Llopis (*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43); 3) La página web del Congreso, en la que se instalaron las comunicaciones recibidas; 4) Las visitas a la ciudad y a la serranía de Cuenca, guiadas por M.^a Cristina Fernández Fernández y Mariano Herráiz Gascuña; y 5) El buen ambiente que se generó entre los congresistas.

Entre los puntos débiles, los congresistas han señalado: 1) El incumplimiento de algunos horarios; 2) La escasez de tiempo para las comunicaciones, la participación y el debate;

3) La escasez de propuestas de intervención; 4) La insuficiencia de algunos servicios (acceso público a correo electrónico, por ejemplo) y espacios (alguno de los dedicados a comunicaciones) en las instalaciones del Congreso; y 5) El retraso de la firma de las certificaciones de participación y asistencia, que no se entregaron hasta el momento inmediatamente anterior a la clausura.

Sin perder de vista ese equilibrio entre aciertos y errores destacados por los congresistas, finalizaré este informe seleccionando uno de los muchos correos recibidos tras este X Congreso, que por otra parte representa el sentir más general manifestado por los asistentes. El correo se colaba silenciosamente en mi ordenador a mediados de junio, llegaba desde un país extranjero y decía así: «Ante todo agradecerles el extraordinario Congreso que nos han ofrecido, tanto por sus contenidos, por la categoría de los ponentes y el interés de las comunicaciones, como por las actividades paralelas: recepciones, visitas y excursiones, que han hecho que este Congreso sea inolvidable como pocos».

11. AGRADECIMIENTOS

En nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» y de esta revista, que es su órgano de expresión, quiero manifestar públicamente nuestro más sincero agradecimiento a todas aquellas instituciones (ya las he mencionado con anterioridad) que han patrocinado este «X Congreso de Formación del Profesorado» y/o colaborado en su organización. Entre todas ellas lo hicieron posible. Algunas, no obstante, merecen un reconocimiento especial, por su implicación directa en este Congreso. Son las siguientes instituciones conquenses: 1) La Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca; 2) El Vicerrectorado del Campus de Cuenca y de Extensión Universitaria 3) La Fundación de Cultura Ciudad de Cuenca; 4) El Excmo. Ayuntamiento de Cuenca; 5) La Diputación Provincial de Cuenca (Departamento de Cultura); y 6) La Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y en particular su Delegación de Educación, Cultura y Deportes en Cuenca. Nuestro agradecimiento a todas estas instituciones y muy en especial a los/as representantes de las mismas que se comprometieron personalmente con este Congreso, pues sin su apoyo y sin el apoyo de la ciudad de Cuenca el «X Congreso de Formación del Profesorado» no habría podido salir adelante.

NOTAS

1. En las direcciones electrónicas que se señalan seguidamente hay una amplia información sobre el programa e ideas directrices del «X Congreso de Formación del Profesorado», así como sobre las ponencias presentadas al mismo. En ellas se encuentra también el texto íntegro de las comunicaciones:

www.aufop.org

www.aufop.org/x-congreso/index.asp

www.aufop.org/publica/articulo.asp?pid=44&docid=1006

www.aufop.org/publica/rifp_44.asp

www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp

www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp
www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp
www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp
www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp

2. El texto original de la **DECLARACIÓN DE CUENCA**, que recoge las conclusiones del X Congreso de Formación del Profesorado (aprobadas el jueves día 6 de junio de 2002, en el acto de Clausura del mismo), aparece firmado por los profesores D. Juan José Cáceres Arranz (Presidente de la AUFOP) y D. Martín Rodríguez Rojo (Presidente del Consejo de Redacción de esta revista y del X Congreso). Por otra parte, la prensa diaria del 8 de junio de 2002 se hizo eco de esta declaración, cuyo texto íntegro fue recogido, entre otros, por *El Día de Cuenca* (p. 9) y por *La cerca: Diario de Castilla-La Mancha*. Esta declaración está también disponible en las versiones digitales de los dos periódicos citados: [*El Día Digital*: <http://www.eldia-digital.com/02/06/08/c-local05.html>] [*La Cerca. Diario Digital de Albacete*: [http://www.lacerca.com/Universidad%202002/pagina\(08-06-02\)-1.htm](http://www.lacerca.com/Universidad%202002/pagina(08-06-02)-1.htm)].
3. La evaluación de la encuesta, de la que aquí se ofrece una síntesis, ha sido realizada por el profesor del área de Didáctica y Organización Escolar D. Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NAVARRO GARCÍA, CLOTILDE (Coord.) (2002). «Rodolfo Llopis Ferrándiz en Cuenca». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 13-71.
- PALOMERO PESCADOR, JOSÉ EMILIO (2002). «La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP). Indicadores de calidad, resultados y línea editorial. Quince años de historia». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 223-266.
- PALOMERO PESCADOR, JOSÉ EMILIO Y FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, MARÍA ROSARIO (2002). «La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 15-35. [Y en: <http://www.aufop.org/publica/articulo.asp?pid=44&docid=1006>]
- RODRÍGUEZ ROJO, MARTÍN (1998). «La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Una conquista de los formadores del profesorado en España». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1 (1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1mrr.htm>]
- ZAPATERO GÓMEZ, VIRGILIO (2002). «Conferencia-homenaje a Rodolfo Llopis Ferrándiz». *X Congreso de Formación del Profesorado. Cuenca, 3 de junio de 2002* (inédita).

**L@S ALUMN@S
REFLEXIONAN Y ESCRIBEN**

REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO Y MARCOS TEÓRICOS QUE LOS SUSTENTAN¹

ESTHER POBLADOR PLOU

RESUMEN

En el siguiente trabajo se pretende generar reflexión acerca de la práctica educativa en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. Detrás de cada actuación pedagógica que se lleva a cabo, se puede apreciar un marco teórico que la sustenta. Es necesario ser conscientes de que ideología guía nuestra práctica, para favorecer situaciones de enseñanza-aprendizaje que posean mayor coherencia y así poder potenciar un desarrollo lo más óptimo posible de los alumnos y una evolución personal de los maestros como profesionales de la educación.

ABSTRACT

The following work intends to generate reflection on the teaching-learning process of the written language. Every teaching situation is based on a framework of theory. It is necessary to be aware of the ideology that guides our teaching to allow more coherent teaching-learning situations and thus favour optimum development in the students and personal development in the teachers as education professionals.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje significativo, Modelo bottom-up, Modelo top-down, Perspectiva lineal-modular, Perspectiva holístico-constructiva, Perspectiva integradora, Propiedades del sistema de escritura, Propiedades de los tipos de texto.

KEY WORDS

Meaningful learning, Bottom-up model, Top-down model, Lineal-modular perspective, Holistic-constructive perspective, Integration perspective, Properties of writing, Properties of text types.

El trabajo que se desarrolla a continuación podría enfocarse de diferentes maneras, incluso se podría profundizar en cada uno de los aspectos que se contemplan en el mismo. La finalidad tampoco es abordar un tema y trabajarlo con profundidad, sino realizar un análisis de una parcela de la realidad basado en la propia experiencia docente en este campo, apoyado y funda-

mentado teóricamente. Para ello me centraré en las diferentes situaciones que me he encontrado en las escuelas, sin pretender generalizar ni reducir la realidad a los aspectos aquí desarrollados.

En nuestro país, tal y como apunta Santiago Molina (1991), se tiene tradición en la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura. Es un hecho importante, ya que no son procesos independientes, sino que están directamente relacionados. Aunque éste no es el tema central del presente trabajo, considero fundamental partir de la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, deben abordar al mismo tiempo lectura y escritura.

El aspecto que realmente nos ocupa, es cómo se lleva a cabo en la práctica educativa la enseñanza de ambos procesos. Ambos tienen sus propios métodos de enseñanza, pero éstos se pueden englobar en tres perspectivas más generales (desarrolladas por Escoriza, en 1996): la lineal-modular (modelo bottom-up), la holístico-constructivista (modelo top-down) y el modelo interaccionista, que está influenciado por los dos anteriores.

Empezaré reflejando diferentes situaciones que son muy frecuentes en la vida cotidiana de las escuelas, los aspectos más valorados por parte de los docentes, materiales que se utilizan con más frecuencia, etc. Todos estos elementos reflejan una manera de entender y conceptualizar el lenguaje escrito y los procesos de enseñanza-aprendizaje que implican.

Las situaciones que se analizan están centradas en valoraciones que los maestros hacen de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria (tanto de origen español, como de otros países, con la dificultad añadida del aprendizaje del idioma).

Por último, señalar que cuando se utiliza el género masculino, como maestro, alumno, niño, hace referencia tanto al masculino como al femenino.

1. SITUACIONES LECTO-ESCRITORAS

Lo primero que llama la atención al oír a un alumno que está leyendo es si comete errores de transcripción fonética (correspondencia fonema-grafema), su velocidad lectora (cómo es de hábil al realizar la transcripción), si silabea y la entonación (si es adecuada en cada texto, etc.). Estos aspectos acaparan enormemente la atención de los maestros.

Cuando todos estos aspectos se dominan, se considera que el alumno ya sabe leer. De esta breve introducción ya se puede desprender una primera forma de entender qué es la lectura: traducir o decodificar el lenguaje escrito en lenguaje oral.

Posteriormente, la atención del maestro se centra en la comprensión. En este momento pueden darse diferentes situaciones y razonamientos: cuando un alumno no domina o tiene dificultades en alguno de los aspectos señalados anteriormente (silabea al leer, es lento, no entona

adecuadamente y/o confunde unas letras con otras), la conclusión a la que se llega es que probablemente tiene dificultades de comprensión porque no sabe leer correctamente.

La comprensión lectora es un aspecto importante y que merece especial atención. En abundantes libros escolares, cuando se trabaja la comprensión, se realiza de la siguiente manera:

- se propone la lectura de un texto determinado.
- se realizan preguntas sobre el texto.

En teoría, las respuestas a dichas preguntas son las que indicarían si el alumno ha entendido el texto o no. Pero lo que quiero resaltar es que tales preguntas suelen requerir respuestas literales del texto. Esto denota una determinada manera de entender qué es la **comprensión lectora** (que será analizada más adelante en el apartado de teoría percibida).

*En ningún caso pretendo dar a entender que no se deben realizar este tipo de preguntas, pues con ellas se desarrollan una serie de estrategias que se han de tener en cuenta y se han de trabajar **de manera consciente** por parte del docente: favorecen la habilidad de detectar una información concreta mediante un recorrido visual rápido sobre el texto y también para potenciar sentimientos de éxito en los alumnos que tienen con frecuencia sensación de fracaso, entre otras.*

2.- MATERIALES EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

En el mercado existen cantidad de materiales de enseñanza de lecto-escritura, pero, a modo de ejemplo, menciono dos de ellos utilizados con gran frecuencia en nuestras escuelas:

- **«Fichas de aprendizaje y refuerzo de lecto-escritura»** del Ministerio de Educación y Ciencia. Este material comienza trabajando las vocales, y señala que es necesario afianzarlas antes de pasar a trabajar las consonantes. Cada letra se trabaja individualmente, pasando por la palabra (vocabulario) hasta llegar a formar la oración. Se trabaja por separado la grafía de la letra, discriminación visual y auditiva, vocabulario con dicha letra, copias de vocabulario, autodictados, etc.

Estos materiales pueden ser útiles, pero se deben seleccionar las actividades a realizar teniendo en cuenta la edad del alumno, sus conocimientos previos, sus motivaciones, etc. Se pueden utilizar como complemento en las sesiones de trabajo, sin reducir éstas a seguir paso a paso este material.

Con estas fichas se pretende trabajar conjuntamente lectura y escritura, pero en ambos casos, la línea ideológica que guía el trabajo y que se puede desprender es el modelo ascendente del lenguaje escrito.

- Las editoriales de libros escolares, generalmente, cuando abordan la enseñanza de la lectura y escritura en el primer ciclo de Educación Primaria utilizan del método de trabajo letra a letra hasta llegar a las unidades superiores de texto (como en el caso anterior). Es habitual encontrar libros que comiencen presentando letra a letra todas las letras, después las sílabas directas, las sílabas inversas y varias palabras que contienen dicha letra. En cuanto a escritura se practica la grafía de cada letra, la copia (repetición y repetición de cada aspecto que se esté trabajando en ese momento), etc.
Al igual que con los materiales anteriores, se percibe una línea de trabajo que se corresponde con el modelo ascendente para la enseñanza de la lectura y escritura.

Al mencionar estos materiales no pretendo decir que todos los que se encuentran en el mercado sigan la misma línea de trabajo. Pero sí es necesario reflexionar sobre la tradición tan arraigada que ha existido, y sigue existiendo, en nuestro país de llevar a cabo la enseñanza del lenguaje escrito basándose en una concepción lineal-modular (correspondiente al modelo ascendente de entender la lecto-escritura, o al modelo transmisivo «de Miriam Nemyrovsky»). Considero que el docente debe analizar a fondo cada material y utilizarlo de forma consciente con aquella ideología con la que se sienta identificado.

3.- CASOS «LECTORES»:

Los casos que se desarrollan a continuación pretenden ejemplificar situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguaje escrito.

Caso 1:

Alumno de 2º de Educación Primaria (7 años). Perteneciente a una escuela rural. Valoración inicial del maestro: no sabe leer ni escribir, no se sabe todas las letras, no comprende lo poco que lee y cuando copia se equivoca (por lo que lo hace mal).

El método de enseñanza de lecto-escritura empleado en el aula es el ascendente, trabajando letra a letra. Comenzando por las vocales, las consonantes, las sílabas, palabras,... hasta llegar a la lectura de textos. El alumno dedica tanto esfuerzo a recordar cuál es y cómo se lee cada letra, que cuando termina la palabra no sabe lo que ha leído, no lo retiene en la memoria y no elabora la imagen mental del significado al que hace referencia.

La actuación desde la escuela es trabajar letra a letra hasta que las aprenda. El alumno está cansado de leer sílabas sueltas, palabras sin relación entre sí, siempre el mismo vocabulario (como ocurre con material del MEC mencionado anteriormente, con el que los alumnos se aprenden las palabras de memoria, y saben «lo que pone» sin leerlo). Al final, para el alumno, la actividad de leer y escribir es totalmente rechazada.

Caso 2:

Un alumno de 2º de Educación Primaria (8 años) de origen marroquí, que lleva en España 3 meses, asistiendo a un colegio urbano, y acaba de llegar a la escuela rural del pueblo donde se ha trasladado a vivir. Está comenzando a expresarse con algunas palabras en castellano. No sabe leer ni escribir en su lengua materna. En la escuela deciden enseñarle a leer con materiales de Educación Infantil, que siguen el método ascendente (letra a letra). Primero se han centrado en las vocales, y como tiene dificultades de discriminación auditiva, fundamentalmente con la «e» y la «i» (algo característico en las personas de origen marroquí, puesto que en su idioma no distinguen entre estos dos sonidos), dedican gran cantidad de tiempo a estas tareas y pasan a trabajar alguna consonante a final de curso (febrero-junio).

[Estas tareas tienen poca significatividad para el alumno, ya que no le ve utilidad inmediata para su vida diaria y para facilitar su comunicación con los demás. Los materiales de Educación Infantil que utilizan con él tienen unos dibujos excesivamente infantiles para un niño de esta edad, aspecto que influye en su motivación.]

4. TEORÍA PERCIBIDA

Desde todo el marco anteriormente descrito, se puede percibir a nivel teórico la **perspectiva lineal/modular** de entender el **lenguaje escrito**. (Que corresponde con el modelo ascendente de lectura).

Las premisas básicas de esta perspectiva, tal y como apunta Escoriza (1996, p.62), son las siguientes:

- «La habilidad básica, en el aprendizaje de la lectura, es la identificación o reconocimiento de palabras aisladas: leer es identificar palabras». Por lo que la acción instruccional se centrará en desarrollar la aptitud decodificadora.

- «El conocimiento de los segmentos y la competencia en las tareas de análisis y síntesis fonémicas, son considerados como prerequisites para la identificación de palabras». Ya que para identificar las palabras debemos dominar primero la correspondencia fonema-grafema.

- «Los procesos de intervención educativa deben centrarse en promover la adquisición del conocimiento segmental de tipo fonémico y la ejecución competente de las habilidades relacionadas con la aplicación del código alfabético».

- «El proceso de comprensión llegará a ser completamente operativo cuando se haya logrado un cierto grado de fluidez o automatización en la identificación de palabras (la aptitud decodificadora como prerequisite de la comprensión)». Primero se debe tener el conocimiento de la forma para poder llegar al significado.

- «El proceso de lectura se caracteriza por un conjunto de componentes relativamente interdependientes y cada uno de ellos poseyendo su propia estructura interna: decodificación, vocabulario, comprensión de la frase, comprensión del párrafo, comprensión del texto».

Todas estas ideas están influenciadas por el conductismo, desde el cual se entiende que el lenguaje, considerado el *todo*, está compuesto por *partes* separables. El todo es la suma de las partes, y de éstas, se da mayor importancia y prioridad a las relacionadas con la forma del lenguaje (la estructura superficial): fonemas, letras, sílabas, palabras, etc.; que a las relacionadas con el significado.

De ello se desprende que forma y significado son dos dimensiones separadas e independientes del lenguaje. Como he dicho anteriormente, la forma es un prerequisite del significado. Es decir, de la forma se deriva el significado.

Escoriza (1996, p.63) apunta que «la identificación de palabras es considerada como la adquisición más relevante en tanto que posibilita el acceso al significado y la identificación del significado de las palabras constituye el prerequisite para la identificación del significado de las unidades mayores (frase, texto). Identificación de palabras como condición previa para que tenga lugar la comprensión. La identificación fluida y correcta de las unidades del texto es la que garantiza el acceso al significado. El significado está en el texto y la comprensión es un proceso de derivar (extraer) su significado».

Por ello se dice que la lectura es un proceso guiado por el código y no por el contexto y además, durante la lectura, la relación entre el lector y el texto es pasiva. La información necesaria para la comprensión reside exclusivamente en el texto y fluye de éste al lector, lo que implica que el texto tiene significados únicos. De esta manera, todos los lectores al leer un texto obtendrían los mismos significados.

Como síntesis de esta perspectiva, decir que leer es un «proceso asociativo, lineal y secuencial: identificación de las unidades más pequeñas y su posterior combinación ordenada para formar unidades mayores (las palabras son secuencias de fonemas; las frases secuencias de palabras, etc.)» (Escoriza, 1996, p.62); por lo que entendemos la «Lectura como proceso ascendente (bottom-up): interpretación de los símbolos gráficos, asociación de las formas visuales con sus correspondientes sonidos para producir su forma oral a partir de la cual derivar el significado» (Escoriza, 1996, p. 63).

Desde esta línea de trabajo, en el proceso de aprendizaje de la lectura se identifican dos momentos, aprender a leer y leer para aprender. Desde esta perspectiva se defiende que ambos momentos deben darse de forma secuencial, es decir, primero se debe aprender a leer (entendido como identificación de palabras) y después se leerá para aprender. Por lo que el proceso instruccional de enseñanza de la lectura tendrá como objetivo central la habilidad de identificación de palabras.

5. PROPUESTAS

Hasta el momento únicamente he expuesto una manera de interpretar qué es leer, por lo que en este punto presentaré otras dos perspectivas diferentes:

- Perspectiva Holístico-Constructiva
- Perspectiva Integradora

Perspectiva Holístico-Constructiva

Una diferencia fundamental con la perspectiva anterior, es que en ésta se defiende una relación activa entre el texto y el lector, o más concretamente, que «la lectura implica una compleja interacción entre las estructuras cognitivas del autor, las estructuras cognitivas del lector, la naturaleza del texto y la situación comunicativa» (Escoriza, 1996, pág.67).

La base fundamental de esta perspectiva, es que la lectura es entendida como un proceso constructivo, lingüístico/comunicativo, estratégico, social/colaborativo y que está guiado por el contexto. A continuación presentaré brevemente cada uno de estos aspectos, desarrollados por Escoriza (1996):

Proceso constructivo:

Entiende la lectura como construcción de significados, y no como habilidad en la identificación de palabras. Para ello se tienen en cuenta los conocimientos previos del lector (que serían sus esquemas de conocimiento), los procesos metacognitivos y las estrategias que utilice (proceso estratégico) al enfrentarse a un texto.

Proceso lingüístico – comunicativo:

La función principal del lenguaje es la comunicación, por tanto se debe aprender en situaciones comunicativas. El lenguaje se aprende empleando el lenguaje. Para ello se deben potenciar contextos lingüísticos que propicien experiencias (situaciones comunicativas) diferentes.

Proceso social-colaborativo:

Hace referencia a que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan entre dos o más personas, por lo que no son procesos unidireccionales sino de colaboración. Los alumnos, a través de la colaboración con otras personas, superan sus propias limitaciones para realizar nuevos aprendizajes. El lenguaje es social, puesto que se da en contextos sociales.

Proceso estratégico:

Las estrategias son un «conjunto organizado de acciones y operaciones cognitivas y metacognitivas orientadas a mejorar los procesos de construcción de conocimiento (de comprensión)» (Escoriza, 1996, pág.72).

Las estrategias lectoras que utilizamos son diferentes según el tipo de texto al que se nos enfrentemos y, también, según el tipo de propósito que tengamos al leer. Estas estrategias deben ser objeto de enseñanza.

Proceso guiado por el contexto:

La lectura se ha de trabajar de forma contextualizada. No existe un significado único y universal para un texto concreto, sino que solo existen significados posibles, interpretaciones individuales elaboradas en función de los esquemas de conocimientos, objetivos y expectativas del lector. El significado no se construye por el efecto sumativo de las diferentes unidades del texto, sino por la información contextual. Es el contexto el que determina el significado del texto. Por tanto, no es necesario que exista un total dominio del código para poder comprender un texto.

En contraposición a la perspectiva anterior, la holístico-constructiva se basa en las premisas siguientes:

- El proceso de lectura se ve como una totalidad no segmentable en habilidades. De cara a su enseñanza, no se segmenta en procesos independientes, sino que se hace de manera conjunta.
- Forma y significado son dos dimensiones o procesos interdependientes y se tienen que trabajar de forma conjunta.
- Se da valor a la capacidad inferencial del lector. Entran en juego los conocimientos previos que aporta el lector durante el proceso de comprensión. (Las inferencias son procesos cognitivos necesarios para la comprensión).
- Consideración del lenguaje escrito como una extensión del lenguaje oral, ya que ambos persiguen como objetivo la comunicación.
- Comprender es construir sistemas de significados.
- La lectura es un proceso de generación y comprobación de hipótesis. Durante la lectura, el lector va realizando predicciones e inferencias, estableciendo relaciones entre lo que ha sido leído y la información que pueda aparecer en el texto. Al realizar predicciones va determinando el significado potencial del texto, reduciendo la ambigüedad y eliminando previamente alternativas irrelevantes.

Una crítica fundamental que se realiza desde esta perspectiva a la anterior (lineal-modular), es que reduce la lectura a una secuencia de habilidades enseñadas de forma aislada y descontextualizada, considerándola como un proceso segmentable en componentes concretos, y otorgando escasa o nula relevancia al contexto.

En el proceso de aprendizaje de la lectura se identifican dos momentos, aprender a leer y leer para aprender. Desde esta perspectiva se defiende que ambos deben producirse de forma simultánea.

Perspectiva Integradora o Interactiva

Esta perspectiva se forma partiendo de una combinación de las dos anteriores: la lineal-modular y la holístico-constructiva.

El objetivo instruccional en este caso sería promover en los alumnos la capacidad de construir significados en interacción con el texto escrito, sin olvidar de desarrollar la habilidad decodificadora.

La lectura se comenzaría con un procesamiento de *top-down* (situado en la corriente holístico-constructivista), pero después se desarrollaría paralelamente con el *bottom-up* (situado en la perspectiva lineal-modular). Es decir, la aptitud decodificadora debe promoverse a través de actividades que se desarrollen de forma contextualizada y significativa para los alumnos. Aunque no se debe olvidar que la comprensión es el objetivo central de la intervención educativa.

Se considera que el lector es activo y que procesa y examina el texto, por lo que se le otorga gran importancia a los conocimientos previos con los que se enfrenta al texto. Además, siempre existe un objetivo que guía su lectura, que como indica Solé (1992), los objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto son amplios y variados.

Caso 3:

Un alumno de 3º de Educación Primaria (10 años) de origen marroquí, hermano del alumno que he mencionado en el caso 2.

El primer día que le conocí, apenas conocía el castellano. Mostraba una actitud muy tímida, poco comunicativa, no mantenía la mirada y no pronunciaba palabra. Comencé intentando mantener una conversación con él (de dónde venía, si había estado en otros lugares de España o directamente había ido a ese pueblo, sobre su familia, ...). Era difícil entendernos. Le invité a localizar Marruecos en una serie de libros atlas. Mostró mucho interés. Yo leía el dorso de los libros, él seguía rastreando visualmente, mientras le formulaba preguntas «¿Marruecos está en América?», y él respondía «no» (reconociendo la forma gráfica del dibujo de América, el sonido y la palabra donde se escribía América). Así hasta que llegamos a África. Seleccionamos los tomos donde indicaba África y buscamos en los índices hasta encontrar dónde decía Marruecos. Entre tanto, para comenzar a buscar en los libros, abrí uno por el prin-

cipio según nuestra cultura, de derecha a izquierda, mientras él lo hizo por el final, tal y como se realiza en su cultura, es decir de izquierda a derecha. Le mostré cómo se hacía a nuestra manera, y lo mismo para la dirección de la lectura y escritura, ya que ellos comienzan los libros de atrás a delante y leen y escriben de derecha a izquierda.

Poco a poco, fuimos pasando las páginas del libro. Conforme veía las imágenes se le ponía una sonrisa en la cara y donde encontraba algún escrito en su idioma rápidamente intentaba leerlo. Jugábamos a decir cómo se llamaban todos los objetos que aparecían en las fotografías, cada uno en nuestra lengua. Yo le leía los subtítulos de las fotografías que le atraían o aquello que creía le podía interesar, y él, una vez comprendía a qué se refería, se fijaba en el texto e intentaba leerlo.

Posteriormente, me centré en el contexto inmediato al alumno, su familia. Comencé a conversar sobre sus dos hermanos, que asistían a la misma escuela, y a través de gestos comprendió que me refería a ellos. Colocando tres dedos de mi mano y señalando al del medio (que era él), logró decirme como se llamaban cada uno de los tres. Dibujamos tres muñecotes en un papel (grande, mediano y pequeño). Escribimos los nombres de cada uno en los dos idiomas. Después del padre y la madre. Al sentir que nos estábamos entendiendo, comenzó a contarme cómo habían llegado a España (decía alguna palabra, hacía gestos y dibujos), yo elaboraba la oración en voz alta y él confirmaba si yo le estaba interpretando adecuadamente, o por el contrario no le entendía.

De esta manera, tras diferentes sesiones, el alumno se siente en confianza y tiene una predisposición muy positiva hacia el aprendizaje.

Posteriormente, se trabajaron también las habilidades necesarias que conforman el lenguaje oral y escrito, pero siempre intentando crear un contexto significativo para el alumno. Se empleaban todas las situaciones que se producían en la escuela (peleas durante el recreo, los objetos cotidianos que nos rodeaban, etc.), láminas dónde se representaban diferentes ambientes y situaciones (partes de la casa, parque, escuela, etc.), material del M.E.C. de vocabulario castellano-árabe (con dibujos gráficos), etc.

6. CASOS ‘ESCRITORES’

Los casos que se desarrollan a continuación pretenden ejemplificar algunas situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguaje escrito.

Caso 4:

Un alumno de 2º de Educación Primaria (7 años) de una escuela rural. Comete numerosos errores a nivel de escritura, tanto en creaciones espontáneas como en copia, tales como sustituciones, omisiones, etc. Por ejemplo, suele sustituir «qu» por «c», error que está relacionado

con las normas ortográficas. Al cometer numerosas faltas de ortografía, el maestro considera que escribe mal y que aunque repita y repita y copie las palabras, el alumno no corrige sus errores, por lo que todavía le falta más práctica. El aprendizaje de este alumno se está reforzando con las «fichas» del M.E.C. descritas en el apartado de materiales.

Caso 5:

Dos alumnas de 3º y 6º de Educación Primaria (con 8 y 12 años respectivamente), hermanas y de origen brasileño. Es el primer curso escolar que están en España, y concretamente en una escuela rural. Están en el mismo aula con sus compañeros de 3º a 6º de Educación Primaria, por lo que hay actividades que hacen conjuntamente. Están aprendiendo el idioma (lenguaje oral) con gran rapidez (aspecto favorecido en el hogar, ya que entre su familia se encuentra una persona de origen español). A nivel de lenguaje escrito van avanzando y aumentando su competencia, aunque tienen dificultades en la coordinación de género, número, tiempo verbal, además de las lagunas correspondientes al vocabulario, estructuras gramaticales, etc. A final de curso tienen que realizar una redacción de lo que más les había gustado del curso escolar. Ambas realizaron una redacción de varias líneas (alrededor de 8 líneas cada una).

La valoración del maestro fue negativa, debido a que los textos elaborados presentaban faltas de ortografía (que consideraba que tenían que estar superadas en esos cursos escolares), además había numerosos errores en la composición de las palabras (como sustituciones y omisiones, ya que escribían algunas veces de oído, preguntando cómo se decía tal cosa y escribiendo la palabra adivinando qué letras la formaban sin haberla visto anteriormente, es decir, sin tener una imagen mental de la misma). A esto hay que añadir, como ya he mencionado, la falta de coordinación a nivel de género y de número, de conexión entre oraciones, etc.

Pero en ningún momento se valoró el contenido del texto elaborado, es decir, lo que habían pretendido comunicar. Realmente habían sido capaces de expresar diferentes ideas (su cariño a una maestra anterior que dejó la escuela, las amigas que habían hecho a lo largo del curso y una relación de quiénes eran, etc.) que estaban totalmente relacionadas con lo que se les estaba pidiendo.

De cara al curso siguiente, se propuso que llevaran los libros correspondientes al curso de 2º de Educación Primaria, aunque fueran a cursar 4º y 6º (repitiendo). La finalidad perseguida es que aprendan a leer y escribir partiendo de niveles más sencillos.

7. TEORÍA PERCIBIDA

Esta manera de considerar el lenguaje escrito, se puede englobar en la **perspectiva lineal-modular** que he descrito en el apartado número cuatro. A nivel educativo podríamos situarlo en el **modelo transmisivo** de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nemirovsky (Seminario de Formación del Profesorado 2002) enfatiza cuatro principios fundamentales de este modelo transmisivo:

- 1.- El objeto de conocimiento se divide en fragmentos, y éstos se enseñan de forma parcelada, separada e independiente.
- 2.- El sujeto está en el punto cero. El maestro es el que le aporta todo el conocimiento, porque los alumnos son como si fueran una ‘caja vacía’ que hay que llenar de conocimiento.
- 3.- El aprendizaje se logra por ejercitación.
- 4.- Las situaciones escolares tienen una lógica interna que solo se entienden en la escuela.

Desde esta línea de trabajo, se considera que el maestro debe fragmentar el currículum en parcelas y enseñarlas de forma aislada y ordenada (porque se aprende de forma lineal y secuencial). Por lo que encontramos, que de cara a la enseñanza del lenguaje escrito, las letras se aprenden una a una (comenzando por las vocales y continuando por las consonantes). Cuando se domina una letra (reconocida visualmente, y se sabe realizar gráficamente) se pasa a la sílaba (formación de las sílabas posibles con la combinación de las vocales y la consonante trabajada), palabras (formadas con las sílabas vistas anteriormente) y la oración (que se pueda formar con las palabras, sílabas y letras que se han ido conociendo).

Por ello se producen situaciones en las que se llegan a trabajar construcciones que en la vida real no se utilizan (a fuerza de tener que crear oraciones con muy pocas letras) como son, por ejemplo, «Mi mamá me mima, me mima mi mamá», «Mi nene tiene una mona», «Mi mamá me ama». Además, una vez que se han trabajado tales construcciones a nivel de lectura se pasa a nivel de escritura, por lo que se repiten varias veces, primero leyendo y, segundo, realizando varias copias escritas.

Se deduce que cada tarea se ha de ejercitar numerosas veces para llegar al aprendizaje. Por lo que el aprendizaje se produce a fuerza de repetir. Idea heredada del conductismo.

Todos estos aspectos influyen en la motivación de los alumnos de cara al aprendizaje en general y, concretamente, hacia la lecto-escritura. Ya que la enseñanza de forma aislada e independiente de cada elemento (sea el tipo de contenido de aprendizaje que sea) no favorece que el alumno realice un aprendizaje significativo. Y los aprendizajes que se están realizando se basan en elementos abstractos, que dificultan el propio aprendizaje, por ejemplo: aprender a leer las sílabas «as, es, is, os, us» y hacer fichas de escritura solo con tales sílabas. De esta forma se dificulta establecer relaciones significativas y adecuadas con los conocimientos que ya posee el alumno.

El hecho de que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se utilicen construcciones artificiales, que solamente aparecen en los materiales escolares, también influyen en la motivación de los alumnos. Este hecho es una de las razones por las que se dice que las situaciones escolares tienen una lógica interna que solo es entendida en la escuela misma, ya que es

difícil ver la utilidad y aplicabilidad de tales aprendizajes, que en este caso serían oraciones, en la vida real.

Este tipo de situaciones que se dan para aprender el lenguaje escrito, están directamente relacionadas con una excesiva importancia a lo que Nemirovsky (1999, p.27) describe como las «propiedades del sistema de escritura», que hacen referencia a: direccionalidad del texto, tipos de letra, ortografía, puntuación, separación entre palabras, etc. Por lo que, por ejemplo, con un alumno que tenga dificultades en alguna norma de ortografía la intervención se centrará en repetir numerosas veces aquellas palabras en las que se aplique dicha norma ortográfica. Esta importancia excesiva se puede apreciar en los casos descritos (casos 4 y 5), como muestras de situaciones muy frecuentes en las aulas escolares.

Para finalizar, desde esta línea de trabajo (que es la tradicional, y que entre los maestros se tiene muy arraigada), se considera el lenguaje escrito como una anotación, traducción o transcripción del lenguaje oral. Por lo que a nivel de lectura se pone el énfasis en la habilidad decodificadora (traducir el lenguaje escrito a lenguaje oral), y a nivel de escritura se enfatiza transcribir el lenguaje oral en escrito de forma adecuada, por lo que toman gran importancia el dominio de las letras, las normas ortográficas, etc.

8. PROPUESTAS A MODO DE CONCLUSIÓN

Sin embargo, a pesar de la tradición que existe, debemos evolucionar en cuanto a la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, y en lo relacionado con el lenguaje escrito en especial, ya que éste influye en el resto de los aprendizajes escolares.

Las investigaciones que se llevan realizando los últimos años, se decantan hacia otra forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de la lecto-escritura, que se situaría más en la línea de las **perspectivas holístico-constructivista e integradora**, que se han desarrollado también en el apartado cinco de este trabajo, que aunque hace un énfasis especial en la lectura, es extensible a la escritura.

Desde la **concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje**, la enseñanza del lenguaje escrito no se concibe de forma parcelada en elementos aislados e independientes (ni en lectura ni en escritura), por lo que, como indica Nemirovsky (seminario de formación del profesorado 2001), un trazo suelto no es considerado una letra si no está insertado en un texto que lo haga ser letra. El conocimiento se construye a partir de las relaciones de semejanza o diferencia por comparación, relación y contraste entre varios elementos. Si enseñamos los elementos de forma aislada se dificulta el aprendizaje de esa parcela. Por ejemplo, una letra, un color, un número no se aprenden si no es por contraste, relación o comparación con otra letra, color o número.

El **aprendizaje escolar** es concebido como un proceso indisociable de atribución de sentido y construcción de significados. Que un alumno pueda **atribuir** mayor o menor **sentido** a los aprendizajes que realiza depende de las siguientes condiciones (Mariana Miras, 1996):

- que el alumno se represente o no el aprendizaje a realizar (qué va a tener que hacer y en qué condiciones) y los motivos para llevarlo a cabo.
- que el alumno sienta mayor o menor interés por el contenido y la tarea de aprendizaje.
- que el alumno se sienta o no competente para llevarlo a cabo.

Cuanto mayor sentido dé el alumno al aprendizaje, mayor grado de significatividad tendrá éste, de lo contrario estaríamos ante un aprendizaje memorístico o con poca significatividad.

Además, para que los **aprendizajes** sean **significativos** también se precisan unas condiciones (desarrolladas por Ausubel en 1983 y recogidos por Coll, 1988):

- Que el contenido a aprender sea potencialmente significativo desde el punto de vista lógico. Es decir, que posea una coherencia y estructura adecuada.
- Que el contenido a aprender sea potencialmente significativo desde el punto de vista psicológico. Es decir, que el alumno pueda ir estableciendo relaciones entre la nueva información y sus conocimientos previos.
- Que el alumno tenga una disposición favorable a realizar un aprendizaje significativo.

Por tanto, las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben ir orientadas a proporcionar las situaciones (condiciones) y experiencias que favorezcan este tipo de aprendizajes.

En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, concretamente en escritura, desde la perspectiva anterior se mostraba un énfasis especial en conocer las «propiedades del sistema de escritura». Pues bien, desde esta forma de conceptualizar el aprendizaje se considera que también es necesario conocer las «propiedades del tipo de texto». Es decir, como apunta Nemirovsky (1999, p. 29), «la finalidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura, incluso desde las etapas iniciales de la escolaridad, consiste en formar niños que sean capaces de producir e interpretar textos, siendo progresivamente, además, mejores usuarios del sistema de estructura convencional».

Esta autora realiza un llamamiento a los maestros a reflexionar sobre las propiedades de los diferentes tipos de textos, para poder utilizarlos de forma consciente en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto de lectura como de escritura. Algunos de los aspectos a los que hace referencia son (Nemirovsky, 1999, p. 30-37):

- *función del texto*: según el objetivo que se tenga al leer o escribir, el texto cumplirá una u otra función. Por ejemplo, cuando el objetivo de utilizar un cuento es leerlo para divertir a los alumnos, una vez que se les haya leído y ellos hayan disfrutado, la actividad habrá finalizado.

- *autor/autores*: tomar conciencia de que los textos tienen un autor/a, que son personas de todas las condiciones (diferencias de sexo, de actividad laboral, de edad, de nacionalidad, etc.), por lo que todos podemos ser autores de textos.
- *público potencial o específico*: hace referencia a asumir que se escribe para que el texto sea leído y que éste debe ajustarse al tipo de lector al que vaya dirigido; ya sea a un público potencial (por ejemplo, los jóvenes), a un público concreto (por ejemplo un trabajo de universidad se dirige al profesor) o a uno mismo (por ejemplo los apuntes que se toman en clase).
- *relaciones con lo real*: se refiere a la necesidad de ajustarse a la información registrada para que el texto sea lo más real posible, o por el contrario dar rienda suelta a la imaginación. Dependerá del objetivo que se tenga como escritor.
- *fórmulas fijas*: ayudan a anticipar el tipo de texto que se va a leer o elaborar, por ejemplo, «Estimado señor mío» indica que es una carta.
- *léxico*: se refiere a tomar conciencia de que no se escribe tal y como se habla. En el lenguaje escrito se utiliza un tipo de léxico diferente, que es particular en cada tipo de texto.
- *estructura*: cada tipo de texto responde a un tipo de estructura diferente. Conocerlas favorece la comprensión de los textos al ser leídos y la organización de los mismos al elaborarlos.
- *tipografía*: los diferentes tipos de letras (grafías) ayudan a diferenciar las partes que componen un texto. Por ejemplo, el título en mayúsculas, los subtítulos con otro formato, indicando los diferentes apartados, etc. El ordenador hoy en día es un gran apoyo a este nivel, y puede utilizarse de manera lúdica, aumentando la motivación y atracción de los alumnos.
- *formato*: ayuda a anticipar el tipo de texto que se va a leer en función de cómo esté distribuido el espacio, por ejemplo las columnas periodísticas, etc.
- *uso posterior del texto tras su lectura*: socialmente cada tipo de texto tiene atribuido un uso diferente después de que se ha leído (unos textos se guardan siempre, otros un tiempo, otros se desechan, etc.). En el aula se pueden abordar los textos dándoles el uso y valor que se les da socialmente.
- *modo de lectura*: dependerá del tipo del texto al que nos enfrentemos y de nuestro objetivo sobre él. Por ejemplo, si necesitamos artículos sobre un tema en concreto para elaborar un trabajo, realizaremos una búsqueda en una base de datos y para elegir los artículos que adecuados, practicaremos una lectura rápida de los títulos y de aquellos que capten nuestro interés realizaremos una lectura rápida por encima para detectar si las palabras que contiene están directamente relacionadas con el tema que necesitamos para el trabajo. Posteriormente, se realizará una lectura en profundidad de cada artículo.
- *relación título-contenido*: es interesante analizar con los alumnos las diferentes relaciones entre los diferentes tipos de textos y sus títulos, ayudan a anticipar el contenido.

do de los textos y llaman nuestra atención para que sintamos deseo de leerlos. A la hora de escribir, tener en cuenta que los títulos se van reformulando conforme se elabora el texto, o incluso se escriben al final. Por ejemplo, se puede hacer una lectura de un fragmento de un texto (novela, cuento, ...) en voz alta y que los alumnos propongan diferentes títulos.

Considero fundamental que las prácticas educativas sobre lenguaje escrito no se centren solo en lo que hemos llamado «propiedades del sistema de escritura», sino que se parta de las «propiedades de los diferentes tipos de texto» para que los alumnos puedan llegar a valorar la amplitud de situaciones y vivencias en las que la lectura y la escritura están en contacto con nosotros en nuestra vida cotidiana. De esta manera, se puede percibir la utilidad que tienen ambas, pudiendo dar un sentido más completo a los aprendizajes que se realicen y relacionar la nueva información con los conocimientos previos que se posean y, así, favorecer la generalización de los aprendizajes.

Los maestros tenemos que ser modelos de personas que leen y escriben, no solo de personas que enseñan a leer y escribir. Además es conveniente hacer conscientes a los alumnos de que nosotros también seguimos aprendiendo constantemente a través de la lectura y la escritura, por ejemplo, a través de artículos de prensa.

En la actualidad no debemos olvidarnos del *ordenador* (procesadores de textos, programas educativos e internet), ya que puede ser un elemento muy motivador y atractivo que fomente el gusto y el atractivo hacia la lectura y la escritura (sin tener que preocuparse por la mala letra, los espacios, la irregularidad de las líneas, etc.). Además ayuda a elaborar textos estéticamente agradables, generando sensación de éxito en los autores.

9. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PERSONAL

Cuesta gran esfuerzo reflexionar sobre la práctica educativa de uno mismo, sobre todo si no se quieren seguir ciertos patrones de actuación y no se pretende caer en ellos solamente por ser más sencillos de dominar.

No soy partidaria de basar las prácticas educativas en la concepción tradicional de la enseñanza-aprendizaje (modelo transmisivo), ni seguir únicamente el modelo *bottom-up* para el aprendizaje de la lecto-escritura, que valora la perspectiva lineal-modular como la más adecuada.

Considero que cambiar de sistema de trabajo es muy difícil, debido a lo arraigadas que están tales metodologías en nuestro sistema educativo, aspecto que se refleja en la gran mayoría de materiales centrados en la enseñanza o refuerzo de la lecto-escritura. Por tanto, ya que abundantes materiales del mercado tienen marcadas dichas tendencias, debemos ser cautos y valorar lo que realmente consideramos que es importante y merece la pena aprovechar de ellos

y no seguir todas las tareas al «pie de la letra» por el mero hecho de que aparezcan en los libros o cuadernillos.

Plantear una actividad que guíe y contextualice el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, en la que se valoran, contemplan y profundizan múltiples aspectos de forma globalizada es mucho más complejo que trabajarlos forma independiente (por ejemplo atención, discriminación auditiva y visual, memoria, asociación fonema-grafema, vocabulario, ...), es una línea de trabajo que fomenta que los alumnos den sentido y significado a los aprendizajes que están realizando, potenciando el aprendizaje significativo, por lo que merece la pena el esfuerzo realizado.

Como reflexión final, decir que en el campo de la educación y, concretamente, en el del lenguaje escrito, siempre se está avanzando y aprendiendo, seamos docentes o discentes, por lo que todos nos encontramos en diferentes puntos del mismo continuum de la alfabetización.

NOTA

1. Este artículo se ha redactado a partir de un trabajo de investigación-acción realizado en la asignatura «Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Lengua Escrita», asignatura que imparte en la Facultad de Educación de Zaragoza la profesora M.^a Ángeles Garrido Laparte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLL, CÉSAR (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje* 41, 131-142.
- DEFIOR, S.; GALLARDO, J.R.; ORTÚZAR, R. (1995). *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo. Nivel I*. Archidona: Aljibe.
- ESCORIZA, JOSÉ (1996). Psicología de la educación. Vol. 4: Psicopedagogías específicas: lenguaje integrado y procesos de intervención. (*El proceso de lectura: aspectos teórico-explicativos/ Psicopedagogía del lenguaje escrito: la lectura*). Barcelona, E.U.B.
- MIRAS MESTRES, MARIANA (1996). Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En: A. Barca y otros (Edis.) *Psicología de la Instrucción. Vol.3. Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- MOLINA GARCÍA, SANTIAGO (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid, CEPE.
- NEMIROVSKY, MYRIAM (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona, Paidós.
- SOLÉ, ISABEL (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó / I.C.E.

**RESÚMENES DE
TESIS DOCTORALES**

LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL DISEÑO CURRICULAR: UN ESTUDIO LONGITUDINAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autor: Ramón López Rodríguez

Directora: Dra. Dña. María Pilar Jiménez Aleixandre (Dpto. Didáctica de Ciencias Experimentales de la Universidad de Santiago de Compostela)

Programa: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Santiago de Compostela.

Fecha de presentación: 2 de noviembre de 2001

Calificación: Sobresaliente Cum Laude.

Tribunal: Dra. Dña. Rosa María Pujol Vilallonga (Univ. Autónoma de Barcelona), Dr. D. Pedro Membiela Iglesia (Universidad de Vigo), Dra. Dña. Susana García Barros (Universidad de La Coruña), Dr. D. Emilio Valadé del Río (Universidad de Santiago de Compostela), Dr. D. Joaquín M.^a Díaz de Bustamante (Universidad de Santiago de Compostela).

Publicación de la tesis por la Universidad de Santiago: LÓPEZ RODRÍGUEZ, R.; 2002. *La integración curricular de la educación ambiental en el diseño curricular: un estudio longitudinal en educación Primaria*. (CD. ISBN: 84-8121-989-4 / dep. legal: C-202-2002); Ed. servicio de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Santiago de Compostela (Volumen I: 502 páginas y Volumen II: 422 páginas). Santiago de Compostela.

El objeto de esta investigación ha sido el análisis de la integración de la educación ambiental como una dimensión transversal en la práctica del aula.

El problema se ha planteado desde dos perspectivas, lo cual da lugar a que en el mismo puedan distinguirse varios aspectos. En primer lugar se ha abordado desde la perspectiva de mostrar si la educación ambiental se integra realmente en la práctica docente habitual, lo que da lugar a un primer aspecto que supone el análisis de lo que el profesorado que trabaja en educación ambiental manifiesta pensar y hacer al respecto, y de la relación entre ambas cuestiones. Y en segundo lugar se ha abordado desde la perspectiva de mostrar posibilidades reales de integración de la educación ambiental, en este caso en educación Primaria, lo que da lugar a dos nuevos aspectos del problema: por un lado el análisis de las competencias desarrolladas por el mismo grupo de alumnos/as, durante un estudio de caso y un estudio longitudinal desarrollado con dicho grupo entre 4º y 6º de Primaria en un colegio en el que se integraba curricularmente la educación ambiental; y por otro lado, el análisis de las estrategias docentes del profesorado, en el desarrollo de dicho estudio.

La redacción de la memoria de investigación se ha estructurado en cuatro apartados.

En el primero se discute la fundamentación teórica del estudio: desde el concepto de la educación ambiental a través de la literatura (capítulo 1) y la revisión de la educación ambiental en el aula (capítulo 2), con la construcción de una conceptualización de la educación ambiental a través de un modelo propio y el planteamiento de la educación ambiental en el sistema educativo; hasta el análisis de la evolución de la educación ambiental en España, con un apartado dedicado al análisis específico de la evolución de la educación ambiental en Galicia (capítulo 3).

En el segundo apartado se presenta una panorámica de la metodología (capítulo 4), planteando con detalle los problemas objeto de análisis y las correspondientes hipótesis de trabajo planteadas al respecto, así como los participantes y muestras implicados en el estudio, y los correspondientes desarrollos metodológicos cuantitativos y cualitativos que se han combinado de acuerdo con la variedad de problemas abordados.

En el tercer apartado se presentan los resultados de la investigación, abordando en el capítulo 5 el primero de los aspectos estudiados, las concepciones, caracterización de la práctica educativa, y relación entre lo que el profesorado manifiesta pensar y manifiesta hacer en educación ambiental; abordando en el capítulo 6 el segundo aspecto, el estudio longitudinal de las competencias desarrolladas por el alumnado en el estudio longitudinal llevado a cabo; y abordando en el capítulo 7 el tercer aspecto estudiado, el análisis de las estrategias docentes desarrolladas por el profesorado en dicho estudio.

En el cuarto apartado se presentan las conclusiones y las implicaciones didácticas (capítulo 8).

Los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, permiten formular las siguientes conclusiones:

- 1.- La idea que el profesorado manifiesta respecto a la educación ambiental es mayoritariamente la de una dimensión transversal en la que se combinan la educación 'para', 'en' y 'sobre', y sesgada hacia los componentes naturales del medio.
- 2.- La educación ambiental que sin embargo manifiesta llevar a cabo la mayoría del profesorado de la muestra, no puede caracterizarse como verdadera dimensión transversal integrada o impregnando el currículo.
- 3.- Hay escasa coherencia entre la concepción de educación ambiental que posee el profesorado y la práctica educativa que lleva a cabo de la misma.
- 4.- En el aula estudiada, en la que se integra la educación ambiental, el alumnado desarrolla competencias que lo capacitan para la toma de decisiones justificada sobre valores.
- 5.- En el aula estudiada, en la que se integra la educación ambiental, el alumnado es capaz de constituir una comunidad de producción de conocimientos, participando activamente en la toma de decisiones.
- 6.- En el aula estudiada, en la que se integra la educación ambiental, se consigue que los alumnos/as desarrollen competencias ambientales, siendo capaces de proponer y en su caso asumir alternativas y soluciones a problemas de su entorno.
- 7.- En el centro estudiado, en el que se lleva a cabo la educación ambiental de forma integrada, el análisis de las respuestas del alumnado en 4 ocasiones, a lo largo de 4º, 5º y 6º de Primaria, muestra una evolución positiva del mismo en cuanto a conciencia, conceptos, actitudes y competencias ambientales.
- 8.- En el centro estudiado, en el que existe una integración de la educación ambiental, las estrategias del profesorado para lograr el desarrollo de competencias y actitudes de la educación ambiental, van encaminadas preferentemente a lograr un papel autónomo, activo y participativo del alumnado.

En resumen, se pretende ofrecer a los profesores y profesoras lo que consideramos una muestra de buena práctica en educación ambiental, como complementaria de muchos estudios que en la última década han mostrado las deficiencias de prácticas de este tipo. Creemos que simplemente decir a los profesos-

res lo que no deben de hacer, puede dar como resultado el desánimo; mientras que por el contrario, mostrarles lo que otros profesores/as y sus alumnos/as hacen bien, y como lo hacen, puede ayudarles a seguir por este camino.

LA TAREA PROFESIONAL DEL ORIENTADOR DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A TRAVÉS DE SUS VIVENCIAS. ESTUDIO ETNOGRÁFICO.

Autor: Fausto Sanz Díez

Director: Santiago Esteban Frades

Dirección: Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Paseo de Belén, 1 (Campus Miguel Delibes)

Departamento: Didáctica y Organización Educativa

Año: 2002

Número de páginas: 1320 (dos tomos, tomo II: anexos)

Número de referencias bibliográficas: 894

Descriptor: Pedagogía, Psicopedagogía, Educación, Formación Profesional, Organización y Planificación de la Educación, Orientación, Asesoramiento

Los departamentos de orientación tienen ya una cierta trayectoria en nuestro sistema educativo, siendo el especialista en Psicología y Pedagogía el único profesional que podemos asegurar está presente en todos ellos. El trabajo intenta analizar el grado de coherencia existente entre las funciones que se le asignan a este profesional y la posibilidad real de llevarlas a la práctica, considerando los diferentes factores que condicionan su desarrollo efectivo.

Básicamente los objetivos que se plantean en la tesis pueden quedar sintetizados en los dos siguientes:

1. Valorar la viabilidad de llevar a la práctica en un IES el modelo de orientación institucional, a través del análisis del trabajo que desarrolla el orientador, para detectar qué factores influyen en ello y presentar algunas propuestas de mejora.
2. Constatar si la intervención del orientador contribuye al desarrollo del modelo educativo establecido en la LOGSE.

El trabajo de campo se ha realizado en un Instituto de Educación Secundaria de Valladolid a lo largo de tres cursos académicos en el periodo de tiempo en que ha ido implantando el nuevo sistema educativo y durante el cual se han tenido que ir produciendo una serie de cambios y reajustes para hacer posible la puesta en práctica de los planteamientos curriculares que recoge la LOGSE.

La tesis se aborda desde los planteamientos de la investigación cualitativa por considerar que es ésta la que mejor puede contribuir a la consecución de los objetivos del trabajo.

Se emplea la Etnografía como metodología de estudio, habiéndose obtenido los datos a través de diferentes instrumentos y procedimientos propios de la misma: observación participante, diario, entrevistas, análisis de documentos, historias de vida, grupos de discusión...

El informe de la investigación recoge las principales vivencias del orientador en el desarrollo de su actividad profesional.

Las conclusiones más significativas a las que llega pueden sintetizarse en las siguientes:

1. La figura del orientador en un instituto es un elemento clave para contribuir al desarrollo de las intenciones educativas que establece la LOGSE.
2. El modelo de orientación establecido institucionalmente no puede llevarse a cabo satisfactoriamente si no se tienen en cuenta una serie de factores o circunstancias que determinan, de algún modo, la labor del profesional especialista en Psicología y Pedagogía.
3. El desarrollo de la acción tutorial tiene todavía un largo camino por recorrer.
4. De todas las funciones asignadas al orientador, las más desarrolladas son aquéllas en las que su intervención se asume de manera directa y son también las que le proporcionan un mayor grado de satisfacción.
5. Las funciones asignadas al orientador por la Administración Educativa son demasiado amplias y están, al mismo tiempo, poco clarificadas y excesivamente dispersas en diferentes documentos normativos.
6. La asignación de actividades de docencia favorece el trabajo del orientador, sin embargo, hay que evitar que el desarrollo de éstas perjudique la acción específica en la tarea orientadora.

**RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS**

DIDÁCTICA GENERAL. QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN **Rodríguez Rojo, Martín (coord.)**

Ed. Biblioteca Nueva, S.L., Madrid, 2002

Nos hallamos inmersos en un proceso de cambios, implicando continuas formas de adaptación a los avatares diarios: ¿a qué nos enfrentamos? ...estamos ante una transformación social, cultural y tecnológica —nuevas organizaciones y procesos de trabajo, nuevas necesidades educacionales— crisis de exceso de producción de conocimientos, la «neblina informativa» de la que subyace la acumulación de información, sub-información..., y la exigencia de aprender a lo largo de la vida, el proceso de formación no terminal. La llamada sociedad del conocimiento, que abarca ámbitos tan dispares como complejos, ha puesto el énfasis en que los conocimientos son el factor más importante en los procesos tanto educativos, como económicos o sociales en general. Dentro de la educación los desafíos propuestos se dirigen hacia la preparación de individuos, formación crítica y reflexiva para enfrentarse al cambio; se precisan nuevos instrumentos y procesos, nuevas competencias y habilidades, autonomía y la apertura y flexibilización del proceso educativo.

Con el fin de incitar a la reflexión y para estimular la búsqueda de nuevas alternativas educativas, se ha editado este libro. Los autores y autora de los diversos textos que componen este documento realizan una reflexión acerca de múltiples cuestiones relacionadas con el presente y el futuro de la educación, con la intención manifiesta de vislumbrar los escenarios hacia los que nos dirigimos.

El manual consta de doce capítulos, cuya pretensión es servir de texto base para alumnos de Magisterio y Psicopedagogía, formándoles desde un enfoque crítico y comunicativo. Podemos extraer tres partes diferenciadas del mismo, la primera dedicada a la sociedad del conocimiento y su repercusión en las teorías y modelos curriculares; un segundo bloque en el que se describen los elementos curriculares del modelo didáctico propuesto, y para concluir, el talante investigador del profesor en el aula, acompañado de la necesidad de formación como profesionales de la educación.

El primer capítulo se erige como marco orientador de los posteriores apartados; con un fin contextualizador nos describe la era de la globalización y su relación con la educación, la sociedad del conocimiento y la educación, entendiéndolo que ninguna ciencia (ni asignatura) debe estar desconectada del entorno circulante; propone un análisis de la realidad con el fin de orientar el enfoque del proceso de enseñanza/aprendizaje, reflexionando desde una postura crítica que culmina en la constitución de un enfoque socio-crítico y el compromiso en la acción.

El análisis integral de la sociedad nos lleva al proceso de reconstrucción de significados (Capítulo II), estableciéndose sobre teorías y modelos de diseño curricular guiados por el pensamiento reflexivo y crítico (Capítulos III y IV). Se nos habla de la «*Pedagogía de la Ruptura*», una interpretación de la ciencia pedagógica en el que el protagonismo se le concede al aprendiz, permitiéndole asimilar los conocimientos que «tradicionalmente» han sido dichos y dotarlos de carácter propio adaptándolos a sus peculiares esquemas. Como consecuencia a las particularidades de este aprendizaje surgen nuevos modos de enseñanza y nuevos roles docentes, un profesor creador de situaciones de aprendizaje y que aprende de su alumno, partiendo no de objetivos predeterminados sino de los problemas cotidianos. Podemos hablar, en definitiva, de una didáctica enfocada a reconstruir el pensamiento de los educandos, e indirectamente, su realidad actual.

Los capítulos comprendidos entre V en X, realizan una ardua descripción de los elementos didácticos: objetivos para la sociedad del conocimiento, el conflicto como contenido, la participación y técnicas lúdico-dialógicas como propuesta metodológica, los recursos informáticos acordes con la sociedad descrita anteriormente y, finalmente, la evaluación como proceso dialógico y referida a todos los elementos que intervienen en la acción educativa.

Identificando la intencionalidad de la educación como uno de los primeros componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje se nos revela el objeto básico de la educación: «cambiar el mundo, no describirlo», con especial relevancia de la educación moral y política, estando la temática fundamental basada en el conflicto (personal, social, político, cultural, ambiental e incluso religioso); se rompe con el asimilacionismo, las informaciones, los contenidos, se ven como conflictos que la comunidad educativa debe regular, reflexionando sobre las potencialidades educativas que la resolución positiva puede conllevar. Este proceso didáctico se desarrolla sobre estrategias didácticas (métodos y actividades) dialógicas, experienciales y de investigación, coherentes con las finalidades educativas que se pretenden alcanzar en el ámbito de la sociedad de la información, planteando el acceso de los avances tecnológicos desde la equidad educativa, en igualdad de oportunidades, alfabetizando a la escuela en cuanto a la correcta (y crítica) utilización de las nuevas tecnologías generadoras de la presente sociedad del conocimiento.

La dimensión integradora y ética de la «nueva» educación prevé la necesidad de cambios en la organización del aula debido a los complejos entornos tecnológicos y cambiantes. Se aboga por modelos organizativos en respuesta a los cambios y necesidades que vayan surgiendo en el proceso y se deseen potenciar, señalando la importancia del aula, en boca de la autora, como «el microsistema ecológico del aprendizaje».

En función del modelo didáctico se desarrolla una evaluación determinada; en la sociedad que se viene describiendo a lo largo del manual, la evaluación adquiere matices integradores y «meta-evaluativos», referida a todos los elementos intervinientes en la acción educativa y con distribución de responsabilidades en la elaboración, puesta en práctica y toma de decisiones de la misma, enfatizando el concepto de evaluación como una situación y actitud dialógica, perdiendo el talante sancionador que históricamente acompaña al término.

Finalmente, los dos últimos apartados del manual proponen una orientación de formación continua del profesorado basada en el principio de la investigación en el aula y el profesor reflexivo que indaga con rigor, mostrándose como las herramientas más eficaces para el abordaje de los problemas educativos. Es una propuesta de formación no terminal del docente basada en la indagación continuada, siguiendo los procesos de la Investigación/Acción crítica, el juicio práctico y la autorreflexión: el profesor investigador de su propia práctica, haciendo uso del método cualitativo, primordialmente, en su orientación crítica o racional emancipatoria.

Cabe destacar, y debido a la finalidad con la que fueron redactados los diferentes apartados del libro, la marcada estructura con la que se desarrollan: constan de una *Introducción*, un *Esquema* del tema, *Objetivos* que se pretenden conseguir, desarrollo de *Contenidos*, *Resumen* de las ideas principales y, finalmente, un conjunto de *Actividades* dirigidas al profesor y al alumno. La introducción ejerce de factor de anclaje, no sólo a los contenidos del tema en sí, sino que tiene la misión de despertar el interés del alumno, motivarle mediante una idea integral que se plasma en la presentación del esquema y definición de objetivos. Uno de los aspectos que cabe resaltar es la oferta de actividades sugeridas, las cuales favorecen tanto la labor del discente y del docente, lo cual no implica dogmatismo en su aplicación, ya que si nos dejamos influir por la dinámica del libro éstas son sugeridas, el profesor y los alumnos deben adecuarlas al nicho ecológico/pedagógico en el que se sitúa la práctica educativa.

De igual modo, con el fin de posibilitar una mayor indagación en los temas y no subsistir con los contenidos ofrecidos, se ha facilitado al final de cada capítulo una serie de referencias bibliográficas que pueden ayudar en dicha tarea, dicho sea, la extensión y profundidad con que son tratados los textos, puede cohibir al educando en la intención de ampliar contenidos. Por otra parte, se incluye un *Glosario* con el fin de proporcionar al alumno la comprensión de los principales conceptos relacionados con la Didáctica.

La última gran contribución del manual va dirigida al profesorado encargado de la asignatura, ya que en un tomo aparte se presentan unos documentos que acompañarán a los contenidos del presente documento.

Una valoración crítica personal debo conducirla hacia la narrativa del documento; a lo largo del manual el estudiante se enfrenta a un variado repertorio de términos abstractos y técnicos, intentando ser subsanado mediante la introducción de un glosario, escaso para los esquemas previos con los que los alumnos del primer curso (ya que Didáctica General es una asignatura troncal de dicho nivel) acceden a las aulas universitarias. Cabe destacar la intencionalidad por congregar la teoría y la práctica a lo largo de doce capítulos, confiando que la «utopía» impresa se convierta en realidad dentro de aula.

El libro está firmado por especialistas en la materia: Carlos Moya Ureta (Universidad de Los Lagos, Chile), Isabel Cantón Mayo (Universidad de León), Xesús R. Jares (Universidad A Coruña), Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura), Valentín González Moro (Universidad del País Vasco), y como coordinador de la obra Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid), representando como versa en la contraportada: *«símbolo de esa urgente necesidad de abordar los problemas desde planteamientos globales y no desde reductos provincianos, pertenecientes a otra cultura felizmente superada»*.

Ana Rosa ARIAS GAGO

LA EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA. POLÍTICAS EDUCATIVAS, ESCOLARIZACIÓN Y CULTURAS PEDAGÓGICAS

Escolano Benito, A.

Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, 366 pp.

La publicación que motiva este comentario y que está destinada a servir de manual de consulta, fundamentalmente en las Facultades y Escuelas de Educación, en tanto que centros de formación inicial de buena parte del profesorado de primaria y secundaria, tiene como objetivo ofrecer a esta audiencia una síntesis histórica del desarrollo de la educación institucional en España, desde los orígenes de nuestro sistema nacional de instrucción pública hasta la actualidad. Dos siglos, a través de los cuales nuestro país ha ido construyendo el sistema de educación formal que hoy tenemos. Conocer las políticas, como señala el profesor Escolano Benito, las redes institucionales y las teorías y prácticas pedagógicas en que se han materializado los diversos desarrollos de este proceso histórico, nos parece un objetivo ineludible de cualquier programa de formación de enseñantes, figure o no en su plan de acreditación académica..., porque cualquier salto hacia delante va siempre acompañado de la propia sombra, esto es, de la memoria y la cultura de la profesión.

El libro se configura en cinco amplios capítulos referidos a otras tantas etapas o fases del desarrollo de nuestro sistema de instrucción o enseñanza pública, dependiendo en qué época o periodo histórico nos situemos. En el primero de ellos, el autor realiza un recorrido por los orígenes del sistema nacional de educación en España, desde las Cortes de Cádiz (1812) hasta la Restauración (1874). Durante esta

etapa de más de sesenta años, se constitucionaliza y se institucionaliza, por primera vez en nuestro país, la educación; se promulgan y se desarrollan, con más o menos intensidad, las leyes por las que se va a regir, a lo largo de casi un siglo y medio, la estructura normativa de la educación nacional; se establecen las bases que configuran la Administración en materia de educación; se desarrolla el proceso de escolarización y se dibujan los marcos teóricos y prácticos de la ordenación pedagógica del sistema y de la profesión docente. Toda una tarea y un reto muy ambicioso y ciertamente complejo, teniendo en cuenta los avatares y vaivenes políticos, de todo tipo, por los que ha de pasar España desde 1868 hasta 1876.

En el capítulo segundo se aborda la consolidación del sistema educativo creado por los liberales a lo largo de una etapa que duró medio siglo y que conocemos con el nombre de Restauración Borbónica (1873-1931). Esta nueva etapa constituye, como señala el autor de esta obra, la edad de oro de nuestra pedagogía, pues no en balde el Regeneracionismo y su política educativa, las culturas escolares y los movimientos de renovación pedagógica, entre ellos, la Institución Libre de Enseñanza, el catolicismo social, los movimientos obreros y otros, constituyen hitos importantes para la modernización y regeneración del sistema educativo y de la cultura nacional.

El capítulo tercero vierte su contenido en una época, la II República española, que, aunque relativamente breve en el tiempo (1931-1939), sin embargo muy rica e importante por su contribución a la definición de educación y de la pedagogía como cuestiones nacionales y sus realizaciones en el mundo de la práctica.

El cuarto capítulo abre sus puertas a la educación durante el franquismo (1939-1975), época de involución, de marcha atrás, de aislamiento social, político y económico; de regreso hacia el autoritarismo y la utarquía de épocas pasadas que, finalmente, desembocó en una importante reforma educativa, la Ley General de Educación de 1970, con la consiguiente modernización de la Pedagogía y la cultura escolar y el despegue de los movimientos de renovación pedagógica que inician la oposición crítica al sistema no democrático.

Finalmente, cerrando la obra del profesor Escolano Benito, autor prolijo, prestigioso investigador y estudioso de la historia de la educación, muy conocido en los ámbitos académicos por su amplísima publicación científica, aparece el capítulo quinto dedicado al estudio de la educación durante la Restauración democrática (1978-2000), durante la cual, la educación vuelve a constitucionalizarse, esta vez, en la Carta Magna de 1978, con importantes reformas que afectan al derecho a la educación (LODE), a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, a la integración escolar, a la atención a la diversidad y a la estructura de todos los niveles educativos.

El manual presenta un formato muy cuidado, con una interesantísima aportación documental de cuadros estadísticos relativos a la enseñanza pública y privada, a las tasas de escolarización, índices de asistencia, modalidades de enseñanza, porcentajes de iletrismo, asignaciones presupuestarias junto con una rica colección fotográfica y pictográfica de personajes significativos de nuestro sistema educativo y abundante material etnográfico que enriquecen, considerablemente, el manual del profesor Escolano Benito, haciéndole muy recomendable y atractivo, tanto para los estudiantes de magisterio, a quienes, fundamentalmente, va dirigido, como para los maestros en ejercicio, responsables en el presente, deudores del pasado y soñadores con el futuro. También para aquellos otros lectores, que conforman el público en general, quieran poseer un conocimiento básico y tener una visión de conjunto acerca de la génesis y evolución del Sistema

de Educación de nuestro país a lo largo de estos dos últimos siglos, espacio temporal en torno al cual se objetiva la historia de las diferentes instituciones de la educación formal.

Rufino CANO GONZÁLEZ

VIAJES POR LAS ESCUELAS DE CATALUÑA

Bello, L

Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano Benito

Valencia, Tiraunt lo Blanch, 2002

Agustín Escolano Benito, Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid, ha editado en los últimos años las crónicas de Luis Bello sobre Castilla y León, Madrid y Andalucía. En este volumen, sobre Cataluña, se recoge y se presenta a la consideración del lector el análisis que hace su autor, periodista del diario *El Sol* de Madrid, sobre la realidad educativa de Cataluña, recogida en sus artículos, a través de los viajes y visitas giradas, en dos ocasiones, a sus escuelas en los años 1925 y 1931.

Luis Bello, hombre sensibilizado y comprometido con la cuestión social, vinculado al krausismo, al regeneracionismo del 98 y a la generación del 14, llevó a cabo una verdadera e intensa campaña nacional a favor de la escuela pública que mereció, sin ningún tipo de dudas, el homenaje que le brindaron al unísono, en su momento, todas las fuerzas democráticas y modernas del país.

Viajó por distintos rincones de la geografía española a lo largo de 6 años con la mirada puesta en la realidad de sus escuelas y en las condiciones de vida y cultura de los pueblos por donde pasaba. Gran parte de sus crónicas publicadas en *El Sol*, fueron recogidas, posteriormente, en cuatro volúmenes; otras, como las que hacen referencia a sus viajes por las escuelas de algunos territorios catalanes de Lérida, Barcelona y Gerona, además de sus incursiones por Andorra, han sido rescatadas de su periódico por el profesor Escolano Benito y puestas a disposición del público en esta edición que estamos comentando, aderezada suavemente con algunos artículos, sobre la realidad social, política y cultural de estas tierras, lo que nos da idea de la especial sensibilidad de este «visitador de escuelas», para unos, «caballero errante» y «caballero cervantista», para otros y, sin duda, para una inmensa mayoría, un «donquijotesco misionero».

Los informes del cronista de *El Sol*, no solamente ofrecían una razonada radiografía de la realidad educativa del país, y en este caso de Cataluña, sino que suscitaban toda una conciencia crítica colectiva a favor de la escuela nacional, regeneradora y abierta a todos y, sobre todo, al pueblo. Siempre buscó en sus relatos la máxima objetividad en el tratamiento de las escuelas, las buenas y las malas, con sus contrastes y sus claroscuros: «enfocar sólo un paisaje risueño y feliz, como el de la torreta levantina que sirve de escuela en la Farigola, sería dar idea falsa de la enseñanza barcelonesa».

Muchos maestros y maestras de Barcelona le pidieron que no volviese a Madrid sin ver sus escuelas, no solamente los grupos privilegiados, sino todos para, de esta manera, hacer una valoración exacta de la pura realidad. Un ejemplo lo podemos encontrar en su visión sobre la escuela aneja a la Normal de Maestras, situada en el centro de Barcelona, y que Luis Bello fotografiaba de esta manera: «Porque en la aneja a la Normal de Maestras, en el centro de la ciudad, yo he visto en plena mañana de sol, las clases trabajando con luz artificial. Un patio cubierto, con montera de cristales, uno de esos patios de casa de vecindad, profundos y lóbregos, como pozo de mina, sirve allí de campo de juegos. La impresión es desoladora.

Todos los sentidos padecen en estas cárceles urbanas. Y ésta es una escuela que por su carácter debe servir de modelo y de gabinete de experiencias para las futuras maestras nacionales. ¿No habrá una punta de humorismo, un sentido bárbaro, pero certero, de la realidad, en dar a las alumnas ese ejemplo de las penalidades que las aguardan?».

Otro ejemplo, afortunadamente de signo contrario, lo podemos encontrar al hablar de los grupos escolares Milá i Fontanals, un suntuoso centro creado por el Ayuntamiento de Barcelona en su programa de modernización educativa; y no digamos de Baixeras y La Farigola creados en 1917 y 1918, respectivamente, como centros emblemáticos de la renovación de la escuela pública en Barcelona, que respondían a la nueva enseñanza graduada, al igual que lo eran en Madrid el Cervantes y el Príncipe de Asturias, de bella traza arquitectónica que combinaba eclécticamente rasgos historicistas y modernistas que tanto admiraba Luis Bello.

Con un lenguaje hiperrealista y rico en descripciones, el cronista va mostrando la realidad escolar de distintos puntos de la Cataluña urbana y rural, abordando, al mismo tiempo, sendas cuestiones candentes relativas al problema lingüístico, a la función social del mecenazgo y la escuela pública y a las innovaciones introducidas por el modernismo pedagógico, entre otras.

Después de tantos viajes, una de las preguntas más comunes que solían formularle, sobre todo, las personas acostumbradas a buscar el fondo de las cosas, era qué consecuencias iba sacando, como espectador, a través de la observación que puntualmente realizaba sobre tantas y tan diversas escuelas, a lo que él contestaba: «en primer lugar, confieso que se ha debilitado un poco mi esperanza en la iniciativa particular. Meritoria es, y necesaria, pero la veo siempre a merced de la mala fe, de la codicia y de la torpeza» (se refiere al uso que se suele hacer de los legados que salen de las manos del testador o donante, enajenando, con frecuencia, su propia voluntad). En segundo lugar, continúa Bello su exposición de motivos, «los innumerables Ayuntamientos que no quieren o no pueden cumplir directamente los deberes a que están obligados. Ni construyen, ni construirán escuelas. Mantendrán a los maestros, mientras corra a su cargo la obligación de darles alojamiento, en casas que para la pobreza de sus aldeas les parecen habitables. Un año y otro, eternamente, pasarán por esos pueblos maestros y maestras, como almas en pena, como cautivos que aguardan la hora de su redención. Por todas las regiones de España, esos pueblos de tipo arcaico tienen una misma hostilidad al gasto que la escuela y el maestro les supone ... , pero los municipios viven, en su gran mayoría, en tal miseria de espíritu, que las cargas de la enseñanza, aun reducidas a ese límite: la casa de la escuela y la del maestro, pesan demasiado sobre su ruin voluntad».

El panorama no podía ser más desolador, ¿para cuándo la solución? Recordemos aquellas palabras con las que D. Nicolás Salmerón, hombre inteligente y forjado para grandes batallas, solía dirigirse a D. Francisco Giner: «¡Qué lástima, D. Francisco! Gasta usted el tiempo con los chicos, trabajando como un maestro de escuela».

Marzo de 1930 señala el principio de una rectificación. No sólo se le devuelve a la ciudad de Barcelona lo que tenía, sino que se le da mucho más. Será el Patronato (con función rectora y tutelar sobre la escuela pública), a cargo de la Junta Local de Primera Enseñanza quien asuma las atribuciones necesarias para cuidar bajo todos sus aspectos de la educación e instrucción. El maestro ya no es sólo del estado, sino del Patronato, de la ciudad. Las cosas empezaron a cambiar para mejorar.

Luis Bello, español patriota como gustaba definirse, partidario de la escuela pública nacional regida por el Estado, fue un intelectual que creyó ciegamente en el poder cultural del Estado, un ejemplar

defensor de las libertades públicas y de la educación popular, un incansable luchador denunciando la injusticia y el error, incitando a la creación de nuevas escuelas, ensalzando la profesión y el ejercicio de su torturado magisterio y, sobre todo, un magnífico paladín de la defensa del amor y la civilidad.

Como viene siendo habitual en las obras del profesor Escolano Benito, la presentación de la obra, el cuidado en el formato y la riqueza iconográfica de sus páginas realza, sobremanera, el valor de su contenido a favor del lector interesado por esta temática, cualquiera que éste sea, aunque si es maestro, mejor que mejor, pues a ellos está especialmente dedicada.

Rufino CANO GONZÁLEZ

LA MAESTRA EN EL PROCESO DE CAMBIO SOCIAL DE TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA: ESPACIOS HISTÓRICO-GENERACIONALES
Sonsoles San Román Gago (Directora)

Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), Madrid, 2001, 435 pp.

El Instituto de la Mujer ha apostado en esta ocasión por la publicación de un trabajo de investigación sobre las mujeres basado en el análisis de la formación de las maestras desde 1931 hasta los inicios de la década de los noventa. Mas, lo que en principio tendría el interés de un estudio realizado sobre una época relativamente próxima y no demasiado analizada, se ve superado por el enfoque que se realiza de algunos elementos constitutivos de dicha formación. Se estima que algunos aspectos del currículum han sido especialmente significativos para conseguir unos cambios en la percepción del mundo por parte del magisterio femenino, cambios que se consideraron absolutamente necesarios a partir de la terminación de la guerra civil en 1939, para contrarrestar el influjo de la II República, y que se fueron modificando conforme las circunstancias históricas lo requirieron.

La participación de cuatro autoras: Sonsoles San Román Gago como Directora de la publicación, de conocida trayectoria investigadora en el tema, y de Miryam Carreño Rivero, Carmen Colmenar Orzaes y Teresa Rabazas Romero, cada una de ellas con investigaciones en la parte de la que personalmente se han encargado, dota de una evidente solidez a la publicación que nos ocupa.

El libro, tal y como se señala al tratar de la Metodología recoge dos ámbitos de singular interés: una parte ha sido realizada partiendo de una metodología histórico-educativa y de análisis de contenido — base de los capítulos II y III— y otra parte, en la que se ha utilizado una metodología de análisis sociológico, especialmente interesante en este caso, porque muestra cómo ha calado la formación recibida por las maestras en la valoración de su función, de las causas de la elección de esa carrera, etcétera.

El análisis socio-histórico y educativo entre 1931 y 1990 ha sido dividido en dos subetapas, la primera de las cuales, realizada por Carmen Colmenar, abarca el período entre 1931 y 1950. No obstante, se recoge en ella una visión sintetizada de los antecedentes históricos de la formación de las maestras que, a la vez que resume los aspectos previos más importantes de su desarrollo, facilita una mayor comprensión de lo que significó el Plan Profesional de 1931. Como la reforma educativa que suponía la puesta en marcha del plan no es separable del conjunto de actuaciones de la II República, la autora realiza una breve, pero clara contextualización de lo que fueron el resto de los cambios educativos propiciados por aquélla. En este sentido, el esfuerzo por mejorar y dignificar la situación de los maestros y maestras va a contrastar con la política educativa llevada a cabo durante el franquismo, especialmente reflejada para el nivel de

primera enseñanza y también para los centros de formación del magisterio en la Ley de Educación primaria de 1945 y de su plasmación posterior en el llamado Plan de Magisterio de 1950. Los objetivos de formación previstos en dicho plan son analizados y destacados haciendo hincapié en aquella parte del articulado que hoy resulta especialmente significativa desde el punto de vista de inculcación ideológica.

De la segunda mitad del siglo XX (1950-1990), que es abordada por Miryam Carreño, se destacan algunas iniciativas en el ámbito educativo producidas a partir de la década de los cincuenta, que fueron generadoras de ciertos cambios de interés y de modo especial del que afectó a la formación del magisterio avanzada la década de los sesenta. Todo ello será indicativo del importante giro que iba a afectar a la nueva ordenación del sistema educativo derivada de la Ley General de Educación de 1970. No obstante, las necesidades de adaptación a la nueva situación política, lo que la autora denomina «política educativa durante la transición», iban a requerir nuevos cambios que se reflejarán en la política educativa del gobierno socialista y que también se proyectarán sobre la formación del magisterio, la vigencia de cuyos planes de estudio todavía nos afecta.

No obstante, cualquier análisis del efecto que sobre la formación, en este caso de las maestras, ejercen los planes de estudios tiene que dirigirse al currículum. Por esta razón, dado que los objetivos a partir de 1939 tenían un fuerte componente ideológico, se analizan en esta publicación aquellos resortes que parecieron en su momento más eficaces: la inclusión en dichos planes de estudio de algunas asignaturas concretas. Este es el análisis que se efectúa en el capítulo III, desarrollado por la profesora Teresa Rabazas, y que se dirige hacia lo que denomina «El currículum femenino de las maestras a través de los libros de texto» entre los años 1938 y 1970. Resulta de singular interés el estudio realizado y que hace referencia, en primer lugar, a lo que denomina «enseñanzas femeninas»: enseñanzas del hogar, cocina y labores y, en segundo lugar, el estudio sobre la educación física impartida al magisterio femenino, sobre la que realiza una distinción entre la búsqueda y consecución de un modelo de educación física femenina propio del primer franquismo, de carácter científico-fisiologista-utilitarista, y un modelo propio del desarrollo tecnocrático, de carácter pedagógico-profesional. La evolución curricular de la educación física femenina que a lo largo de las décadas contempladas realiza la profesora Rabazas es enfocada a través de la posición de esa materia en los planes de estudios y de los textos que marcaron los contenidos a adquirir.

El tratamiento de esa parte del currículum resulta imprescindible para comprender hacia dónde se orientaron los objetivos de formación y cómo, en conjunto, contribuyeron de modo más o menos sutil a la consecución de un modelo de magisterio femenino.

Tanto el análisis de las circunstancias socio-históricas en las que se incardinaron los planes de estudio, como el de las características de la parte del currículum anteriormente señalada se consideran forjados de una visión del mundo y de la enseñanza que fue modificándose a la vez que los cambios sociales se proyectaban sobre los planes en su conjunto y sobre determinadas asignaturas en particular. Ahora bien, para conocer cuáles fueron los ejes que constituyeron las bases de la formación y a pesar de poder recurrir a fuentes orales, incluso a apuntes tomados en las clases teóricas, no cabe duda de que es a través de los libros de texto de donde se puede obtener de modo más fidedigno, tanto lo que hubiere de currículum explícito como de currículum oculto. Y este es el estudio que con gran meticulosidad se realiza.

El objetivo final de la publicación, cual es el de conseguir una aproximación a los cambios que se produjeron en la visión de las maestras formadas en períodos históricos con diferencias políticas y sociales importantes constituye el núcleo del IV capítulo, realizado por Sonsoles San Román y la colaboración de José J. Anula Alameda. Para ello se ha basado en la utilización del método sociológico con el fin de analizar los espacios histórico generacionales de unas maestras, algunas de las cuales se formaron en plena

época del franquismo, otras en un momento en los que se iniciaban ciertos cambios sociales, otras en un pleno caminar hacia la transición y afianzamiento de la democracia. Se trata por ello de explicar través de una metodología cualitativa las actitudes, los valores y opiniones que pueden explicar el papel jugado por ellas en el proceso de cambio social. Partiendo del concepto de espacio histórico generacional sostenido por Tierno Galván, se han seleccionado tres espacios: el que corresponde a la cultura conservadora del primer franquismo y los años inmediatos —en torno a la generación de 1956—; el de la construcción de la sociedad de consumo y de las actitudes predemocráticas del antifranquismo emergente de la década de los sesenta —maestras de la generación del 68—; el espacio histórico generacional correspondiente a una etapa democrática, en torno a la generación de 1881-82.

Un esquema de investigación basado en un estudio sobre el contexto histórico; el desarrollo por fases en grupos de discusión; la búsqueda de los polos ideológicos, actitudes, imágenes sociales; el descubrimiento de las identidades que aparecen en el discurso constituyen el eje de los análisis efectuados para los tres espacios histórico educativos propuestos, sin dejar de lado hacer una valoración de la situación actual.

De los tres grandes apartados en los que se estructura la publicación: análisis socio-histórico-educativo, estudio del currículum femenino de las maestras y análisis sociológico-, se presentan conclusiones, todas ellas muy coherentes con los contenidos desarrollados. No obstante, deseamos destacar fundamentalmente dos: una, la que se refiere a los efectos de la feminización de la profesión que aún hoy continúa existiendo y la estimación negativa que de ella se hace porque al polarizarse tanto las mujeres hacia el magisterio se autoexcluyen de otras profesiones mejor remuneradas y con mayor prestigio que quedan preferentemente en manos de los hombres; la segunda conclusión seleccionada es la constatación a través del análisis sociológico del fuerte arraigo de una mentalidad procedente ya del siglo XIX en relación a unos valores ancestrales ligados a la naturaleza femenina, algunos de los cuales han persistido a lo largo del siglo XX. Conceptos como el de vocación y feminización han resistido el paso del tiempo y constituyen hoy una parte de la mentalidad de las maestras.

La publicación se completa con las correspondientes referencias bibliográficas y un Anexo con algunos de los documentos legislativos más significativos de la política educativa referida al magisterio a partir de 1914.

Nos encontramos ante una obra realizada en colaboración con profesoras de reconocida solvencia investigadora en los campos de los que se han encargado y que partiendo de un análisis histórico educativo, tanto de la política educativa como de los medios utilizados para su puesta en marcha, se pasa a la búsqueda de la mentalidad con sus resistencias y con sus cambios en una etapa tan significativa como es la comprendida entre el fin de la guerra civil y la instalación en una fase plenamente democrática.

María Rosa DOMÍNGUEZ CABREJAS

COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LENGUAS EXTRANJERAS. INVESTIGACIÓN SOBRE LOGROS DEL ALUMNADO GALLEGO EN INGLÉS Y FRANCÉS AL FINALIZAR LA ESO.

José Manuel Vez y Esther Martínez Piñeiro (Eds.)

Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación, Universidad de Santiago de Compostela, 2002, 281 pp.

En estos últimos años de la enseñanza de lenguas extranjeras en los contextos escolares, a nadie se le oculta que se detecta de forma bastante generalizada una «insatisfacción sentida» ante los diversos grados de eficiencia o insuficiencia que presenta el alumnado en el dominio de las destrezas de comprensión y expresión orales —*Competencia Comunicativa Oral (CCO)*— en una o más de una lengua extranjera al finalizar la enseñanza obligatoria, lo cual es preocupante sobre todo por sus repercusiones en el desarrollo educativo y social si se tiene como referente la finalidad última de su aprendizaje: «[...] afrontar colaborativamente los retos de la sociedad característica de estos tiempos» (p. 16); finalidad que se ha asumido en las determinaciones curriculares del área de lenguas extranjeras y que, por los influjos sociales, las expectativas y presiones escolares, genera un alto grado de incertidumbre entre los docentes y múltiples interrogaciones sobre el grado de éxito o fracaso en la consecución de esa CCO en dependencia de los distintos aspectos del ámbito educativo: el tipo de centros (privados o públicos), la metodología didáctica, la formación y experiencia del profesorado, los tipos de actividades escolares y extracurriculares, el contexto familiar, que se trate de una lengua extranjera (francés o inglés), etc.

Esta es la problemática que ha dado lugar a la investigación que nos ofrece el presente libro, tal y como se expone en el Capítulo 1: *Contexto y características generales de la investigación*; una investigación cuya iniciativa se debe a un equipo integrado por diferentes actores del ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras en aulas de Secundaria y autores de materiales (José Manuel Vez como investigador principal, Luisa Armán Lomba, Pilar Díaz Ferreiro, Carmen Fernández Santás, Javier González Porto, Emeterio Guitián Quiroga, Esther Martínez Piñeiro) quienes, yuxtaponiendo sus situaciones y responsabilidades particulares por otra parte convergentes e interdependientes, están contribuyendo a perfilar una intervención optimizadora en el desarrollo de una competencia comunicativa en lengua extranjera que se quiere «eficaz» y una «apropiación eficaz de competencias orales».

Son pues esas múltiples interrogaciones las que justifican la oportunidad de este estudio exploratorio, en primer lugar, para producir conocimiento crítico sobre las posibles causas de la deficiente CCO en lengua francesa y lengua inglesa, en un contexto concreto: el del alumnado de centros públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Galicia, de 4º de Educación Secundaria y, en segundo lugar, para estar en condiciones de proveer medidas de remediación que puedan ser, además, objeto de estudio en los lugares de formación inicial y continua de profesores.

Esta investigación se ha realizado durante el curso 2000-2001 en el marco de los proyectos que subvenciona por convocatoria pública la Secretaría General de Investigación y Desarrollo de la Xunta de Galicia (PGIDT00EDU24101PR), y se ha adscrito al Instituto de Ciencias da Educación de la Universidad de Santiago de Compostela a la que pertenece el investigador principal José Manuel Vez; entidad a la que es de agradecer la publicación y divulgación de este tipo de trabajos porque como expresa su director Miguel A. Santos Rego en el Prólogo: «Permite tamén, compartir datos e interpretacións didácticas experimentadas na investigación do escaerío aular coa finalidade de enriquece-lo coñecemento colectivo do saber e do saber facer na educación» (p. 9).

Las posibles causas de la deficiente CCO en lengua francesa y en lengua inglesa delimitan un objeto de estudio complejo que ha determinado a los investigadores, por una parte a optar por una indagación de carácter observacional sin grupo de control ni manipulación de variables, de carácter selectivo según «un diseño prefijado, preordenado» y; de carácter descriptivo e interpretativo en cuanto al tratamiento estadístico de los datos y su análisis. Por otra parte, los investigadores abordan las dos categorías educativas esenciales implicadas en esta problemática, es decir, el alumnado de lengua francesa y de lengua inglesa y el profesorado correspondiente para:

- diagnosticar, conociendo y valorando el estado actual de la CCO de alumnos gallegos de lengua extranjera (francés e inglés) al término de sus estudios obligatorios;
- determinar las causas de un desarrollo desigual de la CCO en una u otra lengua extranjera porque se analicen y establezcan aquellos factores externos e internos, cuya presencia según una determinada combinación —estimada significativa— permita considerar las causas por las que ese alumnado no alcanza el nivel considerado normal o aceptable en la perspectiva de la finalidad última de este aprendizaje, y —aportar aquellas sugerencias tendentes a mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras con las que este estudio logra «ir más allá» de lo que aportan los datos tratados cuantitativamente.

Por la forma en que ha sido configurado este volumen, podemos acceder a un proceso de investigación marcado por el rigor científico y por unas características técnicas impecables tanto en lo que se refiere a los instrumentos como a los procedimientos a la hora de establecer las condiciones de aplicación, de constituir las muestras (alumnado de la lengua francesa, alumnado de la lengua inglesa, profesorado, centros, etc.), de fijar las pautas para el análisis y tratamiento de los datos (descriptivo, correlacional, comparativo), etc. Todo ello aparece de forma pormenorizada en el Capítulo 2: *Metodología de la investigación* en el que destacamos la toma de decisiones para el diseño de la doble técnica de recogida de datos: las pruebas de logro y los cuestionarios. Las pruebas de logro —concebidas para medir en el alumnado de la muestra la comprensión y expresión orales para francés y para inglés— se acompañan de la descripción del ejercicio y de los niveles de logro respecto a los criterios de: corrección (que incluye los criterios de corrección formal y variedad), pronunciación-entonación, fluidez (que incluye los criterios de: longitud, complejidad, velocidad y vacilación) y capacidad de significar (que incluye los elementos de cantidad de información, comprensibilidad y riqueza expresiva), (Anexos 1, 2, 3, 4); criterios que al final de los Anexos correspondientes aparecen explicados. Los cuestionarios para el alumnado y el profesorado (Anexos 5 y 6) —diseñados para obtener opiniones y valoraciones sobre sus modos de pensar y de hacer, sus dificultades referidas a la apropiación de la CCO— están precedidos de una presentación contextualizadora de gran utilidad para los individuos de las respectivas muestras. En este orden de las cosas, las numerosas tablas y gráficas facilitan el acceso a la descripción de los datos.

En el Capítulo 3: *Resultados obtenidos*, desde las operaciones de análisis siguiendo las técnicas que se especifican al final del capítulo anterior, son presentados los resultados de forma descriptiva y comparativa, igualmente ilustradas estas operaciones mediante tablas y gráficas que revelan el grado de exhaustividad de la exploración y arrojan luz en su conjunto sobre los interrogantes planteados. Es evidente que el hecho de poner ante nosotros este amplio espectro de dato permite a los investigadores ofrecernos un «estado de las cosas» en torno a la CCO y un significativo «material de reflexión» en torno a la formación a una CCO. Es así como el Capítulo 4: *Alcance de una deficiente CCO y sus posibles causas* —utilizando un modo reflexivo— se dedica a emitir valoraciones detalladas y justificadas. Lo pormenorizado de esas valoraciones proporciona pautas para aquellos aspectos metodológicos calificados como «necesarios» en el Capítulo 5: *Conclusiones*, las cuales aparecen formuladas ordenadamente respecto a los objetivos generales y específicos, dando respuesta al conjunto de interrogantes que han justificado la oportunidad del estudio (Capítulo 1).

Podemos afirmar que este volumen —por su concepción y contenido— trasciende en una doble dimensión: la de las tareas de formación y la de las tareas de investigación. En cuanto a las tareas de formación, al ser un lugar de ricas referencias y conocimientos sobre los elementos que articulan las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la CCO de lenguas extranjeras. En cuanto a las tareas de investigación, la ser una plataforma metodológica o un modo preciso de investigar un objeto complejo en didáctica de las lenguas extranjeras, pues, dado que este estudio está presidido por una «finalidad exploratoria» (p. 40) que no permite generalizar los resultados, serán otras investigaciones en otros contextos particulares las que proporcionarán más resultados los cuales, en complementariedad, comparación y correlación, serán —de forma más válida— susceptibles de generalización y permitirán ofrecer un panorama sobre el que las respuestas educativas que producen los diferentes actores de este ámbito disciplinar —en materia de enseñanza y aprendizaje de la CCO— serán más eficaces, porque hayan surgido de lo común no de lo propio o particular.

Carmen GUILLÉN DÍAZ

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN II. PROCESOS PRIMARIOS DE FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO Y LA ACCIÓN

J. García Carrasco y A. García del Dujo

Salamanca, Ediciones Universidad, 2001, 412 pp.

Son tres las preguntas que fluyen en la mente de los autores como soporte y justificación de una Teoría de la Educación: «¿qué cosa es educación y cómo reflexionar sobre ella?, ¿cómo somos para poder ser educables y qué acontece al educarnos?, y ¿qué es importante hacer para educarse?» A la primera respondieron con un primer volumen que llevaba por título *Teoría de la Educación I. Educación y acción Pedagógica*; el tercer interrogante será abordado en un próximo libro que representará el tercer volumen de esta trilogía que vienen planteando. Es, por tanto, el segundo interrogante mencionado el que actúa como eje de progresión del presente libro.

En líneas generales podemos catalogar el libro en base a su hondura, riesgo, apertura e innovación. Se trata de un Teoría de la Educación apoyada fuertemente en una concepción bien establecida y definida de la cultura como posibilitadora de líneas de pensamiento y de acción de cara a la formación de las personas, así como en una teoría comunicacional donde los cambios en los sistemas de comunicación conllevan reajustes en los procesos educativos. La visión que defienden de la educación va más allá del individuo como sujeto aislado o fragmentado, dando cabida al entorno o espacio y a las transacciones que se producen entre el sujeto y los escenarios vitales y cotidianos de formación como móvil de interpretación de los mecanismos, condiciones y procesos de los fenómenos educacionales. Y todo ello desde una concepción de la educabilidad nada tradicional, donde dicho constructo no se aplica solamente al nivel comportamental y evolutivo del individuo, sino que también está en función de la configuración del ambiente, entendido «dentro del tiempo y del espacio como marcos de referencia», y desde una perspectiva educativa multinivel, situando la educación no tanto en el contexto de la enseñanza sino en el del mundo de la vida.

El desarrollo de la obra se estructura en diez capítulos perfectamente entrelazados y conexiona- dos, recapitulando al inicio de cada uno el contenido del anterior y su implicación en la estructura global del libro. No obstante, desde nuestra interpretación personal, pueden establecerse tres bloques centrales de contenido acompañados por un capítulo introductorio y otro final que recupera muchas de las ideas expuestas en torno al proceso de creación y transmisión de cultura y su implicación en los procesos

formativos. Así las cosas, en el capítulo introductorio, «Sujetos y sucesos de la educación», se nos define la educación como un suceso vital complejo, describiendo las dimensiones del fenómeno educacional, la identidad de los acontecimientos educativos como espacios de oportunidades y una justificación general del propósito del libro en base a una visión global de la educabilidad.

El primer bloque de capítulos, II, III, IV, presenta tres perspectivas para el estudio sistemático de los procesos educativos: la «autopoiesis» (individuo), la «ecopoiesis» (individuo-espacio), y la «socio-poiesis» (individuo-tiempo). El primero de ellos, «Autonomía, reconocimiento, cooperación, subjetividad», analiza los antecedentes que justifican la posibilidad de los fenómenos culturales en los sujetos desde su incorporación a la estructura fisiológica del individuo. Se trata de empezar el planteamiento comprendiendo el funcionamiento global del organismo humano desde el principio de «autopoiesis» o dependencia subjetiva, autoorganización, analizando las propiedades del sistema autopoietico, de cara a la acción y relación posterior. El siguiente capítulo, «Entorno, medio, espacio, situación», nos presenta el espacio en el que tienen lugar los fenómenos y procesos educativos, buscando un doble objetivo, de un lado mejorar la comprensión global de los espacios de acción e intervención, medio educativo, y de otro, encontrar el modo de hacer del espacio variable imprescindible en los procesos educativos, agente educativo, comprobando que toda acción educativa debe tener como puntos de referencia tanto a los sujetos de la acción como a los entornos donde suceden, siempre desde una perspectiva multidimensional, física, ecológica, biológica, apoyados en el principio de «ecopoiesis», describiendo así diversos estados espaciales, personales, cotidianos, sociales, como mecanismo de interpretación y de acción del mismo. Y a continuación, «Evolución y desarrollo», analiza el factor tiempo desde tres direcciones diferentes, el tiempo evolutivo, que aporta mecanismos y procesos primarios de formación, el tiempo de desarrollo individual, que informa sobre posibilidades educativas, y el tiempo de desarrollo colectivo o comunitario, que aporta información respecto a posibilidades socio-contextuales de formación. De este modo demarcan el lugar del hombre y de sus acontecimientos vitales en el mundo y su adaptación, evolución, relación y diferenciación respecto del resto de seres vivos.

El siguiente bloque, capítulos V y VI, plantea la formación primeramente desde la corporeidad que tenemos y ostentamos, y a continuación soportada por la complejidad de nuestro sistema nervioso. En el primero, «Identidad e imagen del cuerpo», los autores entran a debatir en torno a la corporeidad del sujeto y su implicación en la formación tanto como producto de la evolución como en cuanto «ámbito básico al que la actividad mental aplica su objetivo primario», con una visión cultural y contextual que va más allá del mero engranaje fisiológico-anatómico, analizándolo desde la vida cotidiana, la mediación simbólica y sensorial, la creación cultural, la comunicabilidad, apoyados en una perspectiva holística. En el segundo, «El órgano de la mente, plasticidad y educabilidad», estudian un aspecto concreto de la corporeidad, la actividad mental y su plasticidad, teniendo presente el principio de que la posibilidad de educación viene definida gracias, entre otras cosas, al cerebro y su relación con el cuerpo. Analizan, por tanto, el entramado complejo y la estructura del lugar en el que acontece la actividad mental, su plasticidad, actividad, productos e intervenciones.

Los tres capítulos siguientes constituyen otro bloque de contenidos que gira en torno a ámbitos concretos de la actividad formativa, la actividad mental, emocional y social. En el VII, «La actividad mental y el problema de la inteligencia», realizan un análisis tanto del conocimiento ordinario como del científico, apoyados a la vez en planteamientos tradicionales como novedosos, analizando los postulados que se encuentran en la base de la estructura mental y algunas de sus implicaciones directas de corte principalmente social, psicológico y pedagógico en base a procesos como el de la creatividad. En el VIII, «El entendimiento social», plantean la actividad formativa desde la inteligencia social apoyándose en los parámetros de comunicabilidad y relacionabilidad que poseen los sujetos, describiendo procesos como la

interacción y la cooperación, el entendimiento social y la interacción, la socialización y la participación, atendiendo en último término a problemas de desencuentro social como puede ser al autismo. El capítulo XI, «El intercambio afectivo», cierra este último bloque atendiendo a la cultura o actividad emocional como «pieza» que explica el engranaje social y cultural de muchos individuos, a la vez que «elemento fundamental del autoconcepto». Para ello, tras realizar un paso por lo que ha sido el discurso pedagógico en el campo emocional, analizan la relevancia educativa de dicho ámbito, su relación con los componentes intelectual y social, las diversas categorías existentes y las distintas tramas de significación habidas, a la vez que aportan claves y sugerencias para una educación emocional.

El último capítulo, «Creación de cultura y proceso de educación», viene a consolidar las ideas expuestas con anterioridad en torno al proceso de creación y de mediación o incorporación de la cultura, recurso y acción, en los procesos formativos o secuencias de formación, llegando a analizar los distintos sistemas de comunicación en relación con los géneros culturales.

El abanico de capítulos y subcapítulos que nos presentan, así como la variada y exquisita recopilación y utilización de bibliografía, es muestra de la complejidad de una Teoría de la educación hecha desde el necesario e imprescindible acercamiento coherente a otras disciplinas; sin referencia a ámbitos antropológicos, biológicos, físicos, psicológicos, ecológicos, filosóficos, sociológicos, etc. difícilmente podremos elaborar una fundamentación seria y justificada de los procesos primarios de formación del pensamiento y la acción, —«ontología de los procesos educativos primarios»—, como prolongación de lo que es y supone reflexionar en torno a la educación, a la vez que como plataforma de lo que han de ser los campos de acción formativo-pedagógicos fundamentales. Manual imprescindible, por tanto, para aquellos que nos venimos dedicando tanto a la docencia como a la investigación educativa.

José Manuel MUÑOZ RODRÍGUEZ

AULAS MULTISENSORIALES Y DE PSICOMOTRICIDAD

Alfonso Lázaro Lázaro

Zaragoza, Mira, 2002, 214 pp.

En el prólogo de *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*, Pilar Arnáiz, Catedrática de Universidad en la Facultad de Educación de Murcia, señala que los niños y niñas del «Colegio Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)», y sus familias, han tenido la suerte de encontrar a un grupo de profesores y profesoras que creen en la educación, que están profundamente comprometidos con ella, que han apostado por el trabajo en equipo y por la investigación.

En línea con lo anterior, en un artículo publicado en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Palomero y Fernández, n.º 37, 2000, pp. 150-151), quedaron registradas algunas de las impresiones que el «Colegio Gloria Fuertes» causó a un pequeño grupo de estudiantes de magisterio, que acababan de visitarlo en el contexto de una experiencia de iniciación al conocimiento de la psicomotricidad en la que participó Alfonso Lázaro, autor del libro que estamos presentando. Dijeron cosas como las siguientes:

«[...] No me apetecía ir a Andorra y estaba nerviosa e inquieta por ello... Había tenido poca experiencia con niños discapacitados y ésta había sido algo dura, de modo que, debido a eso, la visita al Colegio Gloria Fuertes suponía un esfuerzo para mí... No sé si fue la forma de tratar a

los niños que allí tienen, o el atreverme yo a mirarles a los ojos lo que hizo que aquella jornada de viernes fuese especial. Creo que, por primera vez en mi vida, veía a esos niños como personas que... se esfuerzan por mejorar, como todos».

«[...] La llegada a este Centro no sólo significó una maravillosa lección educativa, sino también una lección moral... Quizás no tengamos la posibilidad de conocer otros centros que, como el Colegio Gloria Fuertes, hayan logrado esta majestuosa manera de tratar a los niños. Por eso brindo por los profesionales que han conseguido transmitimos esa pasión por la vida y por esta dura aunque maravillosa profesión».

«[...] Sobre las 9,10 de la mañana comenzaba la maravillosa experiencia que íbamos a vivir aquel día y que acababa al caer la tarde, impresionados por el trabajo y dedicación de todo el equipo docente. Creo que esto no puede quedar así y que tendríamos que contárselo al mundo».

«[...] No me lo podía creer. Estaba en el Colegio de los sueños... Una de las cosas más significativas para mí fue la sonrisa de los niños, de aquellos que parece que nunca fueran a sonreír... Y, lo más importante, [allí] nos enseñaron a ser mejores y a amar la profesión que hemos elegido».

Dicho todo lo anterior, me gustaría recordar en la presentación de este libro algunos de los pensamientos de Paulo Freire, el pedagogo de la liberación, que a mi modo de ver sintetizan el compromiso del autor y su libro con la educación: «La afirmación de que las cosas son así porque no pueden ser de otra forma es odiosamente fatalista»; «La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades»; «La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía». Y destacar, parafraseando el lema de los movimientos antiglobalización («Otro mundo es posible»), que a lo largo de todas las páginas de este libro Alfonso Lázaro deja patente que, efectivamente, «Otra escuela es posible», en este caso en un terreno tan sumamente complejo como es el de la educación especial.

Aulas multisensoriales y de psicomotricidad es un libro centrado en el análisis de la experiencia pedagógica que se viene desarrollando desde hace veinte años en el Colegio de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel), cuyo Proyecto Educativo pretende la formación integral de cada uno de los niños y niñas que pasan por sus aulas, insistiendo de forma particular en la importancia que tiene el cuerpo como eje de relación y comunicación y haciendo hincapié en una concepción de la escuela en la que los intercambios socio-emocionales se sitúan en la primera línea del abordaje terapéutico-educativo. Un marco general en el que la psicomotricidad juega un papel relevante para encarar dificultades concretas en aprendizajes básicos y para comprender mejor la globalidad del ser en desarrollo.

Efectivamente, gracias a sus múltiples perfiles y funciones, la psicomotricidad es una valiosa herramienta para la construcción del desarrollo del ser humano: La psicomotricidad es un medio capaz de generar y expresar afectos, deseos, vivencias y emociones; un instrumento de comunicación con personas y objetos; una herramienta que permite el desarrollo de la inteligencia y la construcción y expresión del conocimiento de la realidad; un instrumento de adaptación del ser humano al mundo exterior; un reflejo inconsciente del psiquismo... Y todos estos perfiles y funciones terminan convirtiendo al hecho psicomotor en el epicentro del desarrollo infantil, y avalando la importancia de la intervención psicomotriz como instrumento de educación, reeducación, rehabilitación y terapia.

Situado en esta perspectiva, el Proyecto Curricular del Gloria Fuertes tiene la peculiaridad de conceder una gran relevancia a la psicomotricidad («Área de Terapia Psicomotriz» y «Área de Psicomotricidad y Educación Física») y de incluir un nuevo área en el currículo, el «Área de Integración Sensorial», algo que ha exigido la activación de dos proyectos (redactados por el autor de este libro) que han cuajado en la

puesta en marcha de dos aulas fundamentales en este centro, la de «psicomotricidad» y la de «estimulación multisensorial y relajación», que hacen del Gloria Fuertes un colegio pionero, distinto, único, excepcional.

El autor del libro que estamos presentando, Alfonso Lázaro (que es maestro especialista en idiomas, en educación física y en educación especial; licenciado en historia; psicopedagogo en excedencia; psicomotricista; presidente de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español; formador de psicomotricistas a nivel nacional e internacional; profesor colaborador del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza, actualmente en el Postgrado en «Psicomotricidad y Educación»; autor de dos libros —el que hoy presentamos es el segundo— y de numerosos artículos en revistas especializadas; y que está a punto de leer su tesis doctoral en Psicología Clínica sobre los beneficios de la estimulación vestibular), va desgranando a lo largo de *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*: 1.- Una breve historia de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNES); 2.- La especificidad del abordaje psicomotor en los ACNES; 3.- La concepción y diseño del Centro de Educación Especial «Gloria Fuertes»; 4.- Las peculiaridades de sus aulas, espacios y talleres, destacando en particular el aula de «psicomotricidad» y la de «estimulación multisensorial y relajación» (a esta última hacen referencia buena parte de las aportaciones más pioneras y novedosas de este libro); 5.- Las características de los materiales que se utilizan en ellas; 6.- La presencia de la psicomotricidad en el Proyecto Educativo de Centro; 7.- La estructura del Proyecto Curricular y la apuesta, ya señalada, por las áreas de «Terapia Psicomotriz», «Psicomotricidad y Educación Física» e «Integración Sensorial» (esta última prácticamente desconocida hasta la fecha en ambientes escolares); 8.- La apuesta metodológica por el juego; 9.- Las características del Programa Psicomotor General (PSG) y del Programa de Estimulación Vestibular (PEV) para alumnos con necesidades educativas especiales, diseñados y puestos en práctica en el «Gloria Fuertes» por el autor de este libro (Programas —especialmente el PEV— que suponen otra importante y pionera aportación de este libro); 10.- Los instrumentos para la evaluación psicomotriz; y 11.- El análisis de una experiencia práctica preciosa, sorprendente y excepcional que, promovida también por el autor de este libro, en colaboración con diferentes talleres (madera, plástica, textil) y áreas instrumentales (lengua, matemáticas..), se viene desarrollando en el Gloria Fuertes desde hace más de doce años: gigantes con zancos.

Para finalizar quiero destacar que *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad* sintetiza (junto con *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*, también de Alfonso Lázaro), toda una vida profesional dedicada con afán a la psicomotricidad y a la estimulación sensorial. Como ya he señalado en otro lugar (*Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 39, 203-204), a propósito de *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*, también en el caso de *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad* estamos ante un texto interesante, sugerente y muy bien documentado, que aporta elementos muy novedosos y pioneros al campo de la educación especial y al mundo de la escuela en general, y que sabe combinar los conocimientos clásicos de psicomotricidad con los últimos avances en esta disciplina y en disciplinas afines. Ante un libro escrito por un autor con amplios conocimientos de las más actuales teorías psicológicas, pedagógicas y neurológicas, y con una larga y prestigiosa trayectoria profesional como maestro, como psicomotricista, como formador de psicomotricistas y como investigador. Estamos también ante un libro muy cuidado desde un punto de vista literario y presentado de forma muy didáctica. Ante un libro que por su estructura general, por las novedades que encierra, por sus dibujos y fotos, y hasta por su diseño y maquetación, está pidiendo ser leído. Estamos por otra parte ante un libro que surge como colofón de una experiencia pedagógica desarrollada por el autor a lo largo de veinte años y que se nutre tanto de la teoría como de la práctica y de la investigación en el aula, y que es, finalmente, expresión evidente de un fuerte compromiso del autor (y del equipo de profesionales que trabajan con él en el Gloria Fuertes) con la educación y la escuela como escenarios permanentes de sueños, utopías y esperanzas y de lucha por la superación.

José Emilio PALOMERO PESCADOR

**REVISTA DE PRENSA
Y DOCUMENTACIÓN**

POSTGRADO EN PSICOMOTRICIDAD Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

ORGANIZACIÓN

- Universidad de Zaragoza (Departamento de Psicología y Sociología)
- Con la colaboración de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía

COORDINADOR

José Emilio Palomero Pescador

DURACIÓN

Anual

NÚMERO TOTAL DE CRÉDITOS

Créditos: 25

INFORMACIÓN:

Departamento de Psicología y Sociología

C/ Dr. Cerrada, 1 30071 ZARAGOZA

Tel 976 76 19 95

Página web: http://wzar.unizar.es/servicios/ciclo3/tit_prop/56.html

Correo electrónico: emipal@unizar.es, emarin@unizar.es y pleon@unizar.es

JUSTIFICACIÓN

Como se señalaba en las primeras páginas del número 37 de esta revista, [Palomero, J. E., Lázaro, A. y Fernández, M.^a R. (Coords.) (2002). Monografía sobre psicomotricidad y educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37], el término psicomotricidad hace referencia a la indisoluble vinculación entre cuerpo, movimiento, emoción y actividad cognitiva, desempeñando un papel fundamental en el desarrollo integral y armónico de la personalidad humana. De ahí la importancia de los programas de educación, prevención e intervención psicomotriz, que implican un abordaje de la persona desde el movimiento y la mediación corporal.

En línea con lo anterior destaca, en primer lugar, la importancia de la «educación corporal», puesto que el cuerpo juega un papel fundamental en toda vida humana. En efecto, él es el vehículo de nuestra presencia en el mundo; el lugar desde el que vivimos la afectividad, la emoción y el deseo; el soporte de nuestra sexualidad; el lugar en que habitan nuestros monstruos y fantasmas inconscientes; la herramienta que hace posible el pensamiento y el lenguaje, y que nos permite medir y calibrar, y orientarnos en el espacio y el tiempo, y procesar la información, y construir teorías explicativas de la realidad. El cuerpo es, también, el instrumento que hace posible la comunicación y el diálogo entre los seres humanos; el mediador

instrumental de cualquier actividad o relación humana; la herramienta que posibilita nuestra adaptación al mundo y, en definitiva, el eje central sobre el que pivota la construcción de nuestra personalidad.

En segundo lugar, motricidad y psiquismo son las dos caras de una misma moneda. Por una parte, existe un enorme paralelismo entre los aspectos motores y psicológicos del desarrollo, al menos mientras dura el proceso de construcción del esquema corporal. Así, el ser humano se construye a sí mismo a partir del movimiento y la acción, dentro de un contexto de emociones, afectos, relaciones y comunicación, que mediatizan su adaptación al medio. Por otra parte, la psicomotricidad, en tanto que técnica, actúa sobre las capacidades psíquicas (emocionales, relacionales, cognitivas, lingüísticas, sensoriomotrices, creativas, expresivas...) de los individuos, a través del trabajo y la mediación corporal, cuya función principal es la de estimular, modificar o reinstaurar tales capacidades. En este sentido, la relación que entabla un ser humano con otro es básica y primariamente corporal, y se establece en torno al diálogo tónico-emocional. De ahí que la psicomotricidad conlleve la exigencia de un modo particular de relación, de una actitud de disponibilidad corporal, capaz de posibilitar que el individuo exprese mediante sus actos, y en el contexto de una dinámica relacional, sus dificultades, sus temores, sus emociones, sus deseos... Y de ahí, también, la importancia de una buena educación psicomotriz, imprescindible para formar seres humanos armónicos; capaces de coordinar, controlar y expresar su motricidad voluntaria; con un buen dominio de la función tónica y del control emocional; y de la postura, el equilibrio, la lateralidad y el esquema corporal; y de la organización espacio-temporal y rítmica; y de la grafomotricidad; y de las praxias y la relación con los objetos; y de la comunicación tónica, postural, gestual y verbal. Razones todas ellas que sitúan al hecho psicomotor en el epicentro del desarrollo infantil y que avalan la importancia de la psicomotricidad como instrumento no solo de educación y reeducación, sino también de rehabilitación y terapia.

En otro orden de cosas, cabe resaltar que la psicomotricidad vive hoy un momento de despegue y crecimiento. Aumenta el número de países con titulaciones específicas en psicomotricidad, se desarrollan proyectos de investigación, se publican libros y artículos, se realizan congresos y jornadas en diferentes lugares del planeta, se crean y consolidan asociaciones, federaciones y redes locales, nacionales e internacionales de Psicomotricidad... Se observa, finalmente, que hay un interés creciente y una demanda de formación en esta disciplina por parte de estudiantes y profesionales que desde distintos ámbitos y procedencias profesionales (maestros de infantil, primaria, educación especial, educación física, audición y lenguaje, educación musical..., psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales...) quieren formarse en esta materia.

Las razones señaladas justifican plenamente que el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza haya decidido impulsar, en colaboración con la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, en el contexto de los convenios que la citada entidad tiene firmados con la Universidad de Zaragoza, la puesta en marcha de un «Postgrado en Psicomotricidad y Educación». Cabe resaltar que el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón ha dado su apoyo formal a este Postgrado, reconociendo hasta 20 créditos a efectos de formación permanente del profesorado y facilitando la firma de convenios para la realización de las correspondientes prácticas.

OBJETIVOS

- Conocer las bases del desarrollo del ser humano (interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices) y su aplicación a la Educación Infantil y Primaria.
- Diseñar aplicaciones prácticas, en el marco legal del actual currículum, que contemplen los distintos aspectos curriculares de la Psicomotricidad en contextos escolares.

- Profundizar en el conocimiento del propio cuerpo como mediador en los procesos de vinculación afectiva, relación social, comunicación y relación con el entorno.
- Ofrecer a estudiantes y profesionales instrumentos y recursos que les permitan adquirir o mejorar sus habilidades en el ámbito de la intervención psicomotriz en contextos educativos formales y no formales.
- Familiarizarse con la intervención psicomotriz a través de la observación y participación en prácticas con niños y niñas con y sin dificultades.

PROGRAMA

- 1) La psicomotricidad: fundamentos y contenidos (1'2 créditos)
- 2) Desarrollo psicomotor y formación integral de la persona (1'2 créditos)
- 3) Bases neurológicas y anatómicas de la psicomotricidad (1'2 créditos)
- 4) Psicomotricidad y currículum (1'2 créditos)
- 5) Perfil del psicomotricista y programa general de intervención (1'2 créditos)
- 6) Evaluación psicomotriz (1'2 créditos)
- 7) El juego y el desarrollo del niño (1'2 créditos)
- 8) Intervención psicomotriz en el primer ciclo de educación infantil: estimulación de situaciones sensorio-motoras (1'2 créditos)
- 9) Intervención psicomotriz en el segundo ciclo de educación infantil: estimulación de situaciones perceptivo-motoras (1'2 créditos)
- 10) Intervención psicomotriz en educación primaria (1'2 créditos)
- 11) Intervención psicomotriz con niños y niñas con dificultades de aprendizaje y/o problemas de comportamiento (1'2 créditos)
- 12) Intervención psicomotriz en la discapacidad visual y auditiva (1'2 créditos)
- 13) Intervención psicomotriz en los trastornos graves del desarrollo, deficiencias motrices y pluri-deficiencias (1'2 créditos)
- 14) La relajación desde la perspectiva psicomotriz. Otras técnicas complementarias (1'2 créditos)
- 15) Intervención del psicomotricista en el entorno familiar (0'6 créditos)
- 16) La psicomotricidad hoy en día (0'6 créditos)
- 17) Practicum (6 créditos)
- 18) Memoria de Prácticas (1 crédito)

PROFESORADO

- D.^a Adoración Alves Vicente. Universidad de Zaragoza
- D.^a Montserrat Antón Rosera. Universidad Autónoma de Barcelona

- D.^a Pilar Arnaiz Sánchez. Universidad de Murcia
- D. Pedro Pablo Berruezo y Adelantado. Universidad de Murcia
- D.^a Marta Esteban Domínguez. Asociación de Psicomotricistas del Estado Español.
- D.^a María Rosario Fernández Domínguez. Universidad de Zaragoza
- D. Antonio Formento Espallargas. Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra. Teruel
- D.^a Milagros González Doñate. Organización Nacional de Ciegos
- D. Alfonso Lázaro Lázaro. Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra. Teruel
- D.^a Conxa Maciá Sánchez. Universidad Ramón Llull de Barcelona
- D.^a Mercedes Miguelena Bobadilla. Universidad de Zaragoza-
- D.^a Concha Mir Lombart. Colegio Público Juan Ramón Alegre de Andorra. Teruel.
- D. Javier Nuño Pérez. Universidad de Zaragoza.
- D. José Emilio Palomero Pescador. Universidad de Zaragoza
- D. Josep Joaquim Serrabona Mas. Universidad Ramón Llull de Barcelona
- D.^a Carmen Torcal Rodríguez. Asociación de Psicomotricistas del Estado Español
- D. Marcelino Vaca Escribano. Universidad de Valladolid

José Emilio PALOMERO PESCADOR
Zaragoza, 1 de septiembre de 2002

AUTORES

ALBUERNE LÓPEZ, Fernando

Es Profesor Titular de Universidad (Oviedo), Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Lleva años trabajando sobre el envejecimiento. En el campo de las relaciones intergeneracionales ha realizado varios programas y colabora con la Consejería de Servicios Sociales del Principado de Asturias. En la actualidad es coordinador del Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo (PUMUO). Dirección postal: Facultad de Psicología • Plaza de Feijoo s/n. • 33003 Oviedo Teléfono 985 10 32 51 • Correo electrónico: falbuern@correo.uniovi.es

AGULLÓ TOMÁS, Esteban

Es doctor en CC. Políticas y Sociología (Universidad Complutense de Madrid). Profesor Titular Universidad de Oviedo. Teléfono 985 10 41 79 • Correo Electrónico: estomas@correo.uniovi.es

AGULLÓ TOMÁS, María Silveria

Es doctora en Ciencias Políticas y Sociología (Universidad Complutense de Madrid). Profesora Visitante en la Universidad Carlos III de Madrid. Teléfono 914 69 07 88 Correo Electrónico: rhpositivo99@jazzfree.com

BAZO, María Teresa

Es Catedrática de Universidad del área de Sociología en la Universidad del País Vasco, habiéndose especializado en Sociología de la Ancianidad. Es autora de numerosas publicaciones y ha recibido diversos premios a la investigación. Investigadora principal en varios proyectos de I+D, en la actualidad investiga en el maltrato y abuso a las personas ancianas, así como en las relaciones intergeneracionales familiares, sistemas de bienestar, y calidad de vida. Representa a España en la International Network for the Prevention of Elder Abuse (INPEA) y su asesoramiento ha sido requerido por diversos organismos oficiales.

BLÁZQUEZ ENTONADO, Florentino

Es Doctor en Pedagogía y Catedrático de Escuela Universitaria. Especialista en Formación de Profesorado y Nuevas Tecnologías en la Educación. Director del ICE de esa Universidad y Fundador y Coordinador del Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Extremadura. Dirección Postal: Facultad de Educación • Universidad de Extremadura Campus universitario • 06071 BADAJOZ • Tel. 924 28 93 11 • Correo Electrónico: blazento@unex.es

BUENO MARTÍNEZ, Belén

Es Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. Ha investigado, entre otros temas, sobre las necesidades y la calidad de vida de las personas mayores y muy mayores, los procesos implicados en la formación de estereotipos hacia los trabajadores mayores y sobre los factores de resistencia psicológica en la vejez. Dirección Postal: Universidad de Salamanca • Facultad de

Psicología • Dpto. de Evolutiva y de la Educación. • Avda. de la Merced s/n • 37005. Salamanca • Correo Electrónico: bbueno@usal.es

BUZ DELGADO, José

Es Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Salamanca. Sus investigaciones se han centrado en los trastornos afectivos, los sistemas de orientación espacial, el funcionamiento cognitivo-lingüístico y la estimulación cognitiva de personas con Alzheimer. En la actualidad, este equipo mantiene abiertas investigaciones centradas en la rehabilitación neuropsicológica de enfermos de Alzheimer y en el cambio de comportamientos para una vejez saludable. Dirección Postal: Universidad de Salamanca • Facultad de Psicología • Avda. de la Merced, 109-131 • 37005 Salamanca • Tel. +34 923 29 33 05 • Fax +34 923 29 46 06 Correo Electrónico: buz@usal.es

CONTRERAS JORDÁN, Onofre Ricardo

Es Licenciado en Educación Física. Doctor en Derecho. Catedrático de Universidad del área de Didáctica de la Educación Física. Director del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Castilla-La Mancha. Miembro del Claustro Universitario y de la Junta de Facultad. Sus líneas de investigación son: Evaluación de programas educativos. Detección temprana de talentos deportivos. Formación del profesorado. Paradigmas mediacionales: pensamiento del profesorado y del alumnado. Dirección Postal: Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Castilla-La Mancha Campus Tecnológico • Avda. Carlos III, s/n • 45071 Toledo • Teléfono 967 59 93 02 • Fax 967 59 92 29 • Correo Electrónico: ocontreras@mag-ab.uclm.es

GÁRATE MOLINA, María del Carmen

Es Diplomada en Enfermería y ha cursado un master en Gerontología Social. Es la responsable del Ayuntamiento de Barcelona de Proyectos de Promoción para Personas Mayores. Dirección Postal: Districte de Sants-Montjuïc • Ajuntament de Barcelona Carretera de Sants, 79-81 • 08014 Barcelona • Tel. 93 291 87 31 • Correo Electrónico: cgarate@mail.bcn.es

JUANCO URÍA, Ángeles

Es Maestra y Licenciada en Ciencias de la Educación. Ha presentado varias comunicaciones a Congresos sobre el tema del envejecimiento y su trabajo de investigación de doctorado (suficiencia investigadora) versó sobre la satisfacción con la vida en mayores que realizan estudios en una Universidad para Mayores. Actualmente es profesora ayudante en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Dirección postal: Ctra. de Abuli, 40 • Cerdeño • 33010 Oviedo • Correo electrónico: ajuanco@yahoo.es

PALOMERO PESCADOR, José Emilio.

Es natural de Aldeaseca de la Frontera (Salamanca). Estudió Teología, Pedagogía y Psicología en la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha sido profesor de Pedagogía en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Zamora (Universidad de Salamanca) y de Psicología en la de Teruel (Universidad de Zaragoza). Actualmente es Profesor Titular (TEU) de Psicología Evolutiva y de la Educación en Facultad de Educación de Zaragoza. Es uno de los fundadores de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, siendo Director de su Sede Social y Secretario de sus Consejos de Dirección y Redacción • Correo Electrónico: emipal@unizar.es

PÉREZ SALANOVA, Mercè

Licenciada en Psicología en la Universidad de Barcelona (1974). En 1978 inicia su actividad en el ámbito gerontológico en la Obra Social de la Caixa de Pensions participando en el programa de transformación de las actividades y servicios dirigidos a la vejez. A partir de 1982 desarrolla su actividad en la Diputació de Barcelona. En el período 1984-96 dirige las actividades del Programa de Atención a la Vejez en el Área de Servicios Sociales. En 1996 se incorpora al Área de Promoción Económica para participar en el diseño de proyectos relativos a los servicios personales y el desarrollo local. En el período 1997-2000 dirige el proyecto europeo SERDOM relativo al sector de los servicios a domicilio, participado por el Fondo Social Europeo. Actualmente dirige el proyecto Serdom Red Local de Servicios Domiciliarios. Miembro de las redes transnacionales «Envejeciendo juntos» (1993-96) y «Orientación, formación y apoyo para los cuidadores de personas afectadas de demencia» (1997-99). Desde 1991 se incorpora como profesora asociada en la Universidad Autónoma de Barcelona —Departamento de Psicología de la Educación, Área de Psicología Evolutiva— en la que dirige el Programa de Tercer Ciclo «Psicología y Envejecimiento» orientado al desarrollo de la intervención profesional en el ámbito gerontológico y el Programa para personas mayores «La universidad a tu alcance». Desde 1988 forma parte del Consejo Municipal de Bienestar Social de Barcelona, en calidad de experta, en el que coordina el Grupo de Trabajo «Personas Mayores». Miembro del Consejo Asesor de la Asociación Multidisciplinaria de Gerontología. Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Multidisciplinaria de Gerontología. *Líneas de investigación: Diseño de servicios para las personas mayores. Personas mayores y procesos de participación*. Algunas publicaciones: PÉREZ SALANOVA, M. y YANGUAS LEZAUN J.J. (1998) Dependencia, Personas Mayores y Familias. De los enunciados a las intervenciones. *Anales de Psicología*, 14, 1, 95-104. Universidad de Murcia. / PÉREZ SALANOVA, M.; SANCHO CASTIELLO, M.^a T. y YANGUAS LEZAUN, J.J. (1999) Implementación de Servicios Sociales: «Hacia una atención domiciliaria integral» en *Atención domiciliaria*. Barcelona: Ed. Springer. / PÉREZ SALANOVA, M. (2001) El papel de los profesionales en los procesos de participación de las personas mayores. En *Primer Congreso de Personas Mayores del Principado de Asturias*. Documentos de Política Social, 9. Oviedo: Consejería de Asuntos Sociales. / PÉREZ SALANOVA, M. (en prensa) Envejecimiento y

participación ¿Necesitamos nuevos enfoques? *Intervención Psicosocial*. Correo Electrónico: Merce.Perez@uab.es

POBLADOR PLOU, Esther

Es actualmente alumna de tercer curso de Magisterio, especialidad Educación Especial, en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Previamente ha cursado la especialidad de Audición y Lenguaje (Universidad de Zaragoza, 1995-1998), así como la licenciatura en Psicopedagogía (Universidad de Barcelona, 1998-2000). Tiene experiencia como profesora interina, dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón, en Audición y Lenguaje y en Educación Compensatoria. Ha trabajado también como monitora de tiempo libre, y como voluntaria de Colonias Urbanas, en Zaragoza. Correo Electrónico: estherzara@ozu.es

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen

Es Profesora Asociada a tiempo completo desde el año 1994 en el área de didáctica y organización escolar. La tesis doctoral e investigaciones giran en torno a la formación inicial y al género. Forma parte del grupo de investigación de Félix Angulo Rasco. Codirige un proyecto de investigación con Félix Angulo sobre Mujeres y Nuevas Tecnologías del III Plan Nacional de investigación científica y Desarrollo Tecnológico. Algunas de sus obras son: GIMÉNEZ GÁMEZ, Rafael & PÉREZ RIOS, Juan & RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (1999). Los condicionantes de la Formación Inicial del Profesorado en España: Presupuesto para un nuevo modelo de Formación. En Félix ANGULO, Javier BARQUÍN y Ángel PÉREZ GÓMEZ (Coord.) *La Formación del Profesorado en España* (pp. 146-180). Madrid: Akal. / RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (comp.) (En prensa). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Madrid: Miño-Dávila. / RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (En prensa). *De alumna a maestra: Un estudio sobre el género y las prácticas de enseñanza en la socialización docente*. Granada: Universidad de Granada. Instituto de Estudios de la Mujer. Colección Feminae. Dirección Postal: Dpto. Didáctica General • Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Cádiz • Polígono Río San Pedro • 11519 Puerto Real • Cádiz • Teléfono: 956 01 62 29 • Fax: 956 01 62 53 • Correo Electrónico: carmenrodri.martinez@uca.es

RODRÍGUEZ SUÁREZ, Julio

Es doctor en Psicología (Universidad de Oviedo). Profesor Asociado Universidad de Oviedo. Teléfono 985 23 44 60 • Correo Electrónico: juliorod@retemail.es

ROMERO RODRÍGUEZ, Santiago

Catedrático de Universidad del área de Didáctica de la Educación Física. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Correo Electrónico: sanrome@uca.es

RUIZ IGLESIAS, Magalys

Catedrática de Universidad, es originaria de Santa Clara, Villa Clara, Región Central de Cuba. En estos momentos trabaja en el Centro de Estudios de Educación de la Universidad Central de Las Villas, Cuba, Departamento creado a partir de una selección de profesionales cuyas propuestas investigativas han contribuido y están contribuyendo a las transformaciones educativas del país. Varios países latinoamericanos (actualmente México) han solicitado a Cuba la colaboración de la doctora Magalys Ruiz Iglesias para el perfeccionamiento de sus planes educativos, lo que le ha permitido enriquecer la experiencia pedagógica. Dirige un proyecto investigativo sobre un enfoque global en la educación que incluye a países como México, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Venezuela, Cuba, Canadá y la Universidad de Fresno California, en Estados Unidos. Integra además el claustro de profesores del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación que desarrolla la Universidad de Girona, España y el programa de Doctorado en Formación del Profesorado y Vitae que desarrolla la Universidad de Oviedo. Dirige, además, el programa de doctorado en Ciencias de la Educación que desarrolla la Universidad Central de Las Villas, Cuba.

RUIZ PÉREZ, Luis Miguel

Es Licenciado en Educación Física. Doctor en Psicología. Profesor Titular de Universidad. Vicedecano de la Facultad de Ciencias del Deporte en la Universidad de Castilla-La Mancha. Miembro de la Junta de Facultad. Sus líneas de investigación son: Aprendizaje y control motor. Excelencia deportiva. Diversidad de actitudes en relación a la etnia y la cultura. Dirección Postal: Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Castilla-La Mancha • Campus Tecnológico • Avda. Carlos III, s/n • 45071 Toledo • Teléfono 925 26 57 06 • Fax 925 26 88 40 • Correo Electrónico: lmrui@uclm.es

VEGA VEGA, José Luis

Es Catedrático de Universidad del área de Psicología Evolutiva en la Universidad de Salamanca. Actualmente es Decano de la Facultad de Psicología. Ha investigado sobre temas como la seguridad vial en los mayores, la jubilación, el diagnóstico de necesidades de las personas mayores y la calidad de vida de las personas muy mayores. Dirección Postal: Universidad de Salamanca • Facultad de Psicología • Avda. de la Merced, 109-131 • 37005 Salamanca • Tel. +34 923 29 33 05 • Fax +34 923 29 46 06 • Correo Electrónico: gero@usal.es

ZAGALAZ SÁNCHEZ, M.^a Luisa

Es Maestra de Primera Enseñanza. Licenciada en Educación Física. Doctora en Psicopedagogía. Catedrática de Escuela Universitaria del área de Didáctica de la Educación Física. Directora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén. Miembro del Claustro Universitario y de la Junta de Facultad. Coordinadora del Programa de Doctorado: «La E.F. y deportiva y su didáctica». Investigadora principal del grupo de investigación HUM653. Sus líneas de investigación son: Historia de la E.F. y el Deporte. Pensamiento del profesorado y

alumnado. Didáctica e innovación curricular. Actividad física y salud. Dirección Postal: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén • Campus de Las Lagunillas • Paraje de las Lagunillas, s/n • Edificio D-2; despacho 1.128 • 23071 Jaén • Teléfono 953 01 23 96 ó 649 53 74 21 • Fax 953 01 21 97• Correo Electrónico: lzagalaz@jaen.es

**NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE
LA «REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales»**

1) NORMATIVA GENERAL

- 1.1) La «*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*» es el órgano de expresión de la «ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP)», Asociación científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», y cuyos socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.
- 1.2) La AUFOP, por cuyos estatutos se rige la citada Revista (ver número 5, Julio 1989, pp. 191-197. Disponibles también en <<http://www.aufop.org/aufop/estatuto.asp>>), es la propietaria legal de la misma, por lo que jurídicamente depende de sus órganos de dirección: Asamblea General, Junta Directiva, Comité Científico, Comité de Apoyo Institucional y Comité Asesor.
- 1.3) La «*REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES*», se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza. Su Sede Social está situada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (España). E-mail de contacto: emipal@unizar.es
- 1.4) Finalmente, la citada Revista publica tres números al año (Abril, Agosto, y Diciembre), con una extensión de al menos unas 200 páginas/número.

2) NORMAS PARA LA CONFECCION DE ARTICULOS

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, debiéndose atener para ello a las normas formales que se detallan a continuación. La no adecuación a las mismas será motivo suficiente para su no aceptación.

2.1) Aspectos formales

- 2.1.1) Los autores enviarán el trabajo original y cuatro copias a la siguiente dirección: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)*, c/ Corona de Aragón, 22-24, E-50009 Zaragoza, Teléfono/fax 34-976-565-853. También será remitida a esta dirección una copia en soporte informático («disquette»), preferentemente en programas de WORD para Mac, si bien se aceptarán en cualquier otro programa similar o para PC Compatible. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

2.1.2) Todos los trabajos serán presentados a máquina, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara y a doble espacio. Mantener 3 cms. en cada uno de los márgenes (65 caracteres por línea y 30 líneas aproximadamente).

2.1.3) No justificar el margen derecho del texto, y no dividir palabras al final de una línea. Sangrar cada párrafo entre 5 ó 7 espacios.

2.1.4) Escribir un «título corto» (las primeras palabras del título del trabajo) y el número de página en el encabezado de cada página, con el número de página en el margen derecho.

Ejemplo: Formación del docente

3

2.1.5) La página uno es la página del título. Centrar el título en la hoja, indicando su nombre y la institución.

Ejemplo:

Formación del docente en Panamá
Eric Santamaría
Universidad Nacional de Panamá

2.1.6) Los trabajos irán acompañados de un resumen en castellano y en inglés, de unas 100/120 palabras, así como tres o cuatro palabras clave con las que se identifiquen los trabajos, también en castellano y en inglés. Estas palabras deben estar ajustadas al Tesauro Europeo de la Educación, o al Tesauro Mundial de la Educación (UNESCO), aceptándose también las entradas del Tesauro empleado en la base de datos ERIC. El resumen y las palabras clave en la página dos.

2.1.7) El texto del trabajo comenzará en la página tres.

2.1.8) Los trabajos no excederán las 20 páginas. Usar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times-New Roman o similares) o letra pica (Courier 10 c.p.i.).

2.1.9) Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico (si la tiene). Será conveniente aportar un breve currículum en el que se señala el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación (no más de seis líneas).

2.1.10) Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y, en todo caso, se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde vayan a ir ubicados.

2.1.11) La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) *Publicación Manual* (4th ed.).

2.1.12) Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:

- Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni notas al final. Utilizar el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas « » y se incluirá el número de la página.

Ejemplo:

«[...] encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba» (House, 1992, p. 47).

- Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor.

Ejemplo:

House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.

2.1.13) *Referencias Bibliográficas*

- La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte del mismo. En las referencias bibliográficas han de incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Las citas se organizan alfabéticamente por el apellido del autor. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula sólo la palabra primera del título de un libro o artículo (o la palabra primera después de dos puntos o un punto y coma en el título), así como también los nombres propios.
- Los títulos de las revistas normalmente llevan en mayúscula la primera letra de cada palabra. Los siguientes ejemplos pueden servir de ayuda.
- La estructura de las citas es la siguiente (prestar mucha atención a los signos de puntuación):
 - *Para libros:* Apellidos, Nombre o Inicial(es.) (Año). *Título del libro.* Ciudad de publicación: Editorial.
 - *Para revistas:* Apellidos, Nombre o Inicial(es.) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número),* páginas.
 - *Para capítulos de libros:* Apellidos, Nombre o Inicial(es). (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellido (Editor-es), *Título del libro,* (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

2.1.14) *Libros escritos por uno o varios autores*

IMBERNÓN, Francesc (1993). *La formación del profesorado.* Barcelona: Paidós.

2.1.15) *Libros editados (recopilación de ensayos)*

POPKWITZ, Thomas S. (Ed.). (1990). *Formación del profesorado: Tradición, teoría, práctica.* Valencia: Universitat de Valencia.

2.1.16) *Capítulos contenidos en libros editados*

CALDERHEAD, James (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Luis M. MILLAR ANGULO (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-37). Alcoy, Alicante: Marfil.

2.1.17) *Artículos de revistas*

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 141-147.

2.1.18) *Artículos de periódico, semanal o similares*

CARRO, Luis (1996). De la integración a la inclusión. *El Norte de Castilla*, 10 de septiembre, 23.

2.1.19) *Documentos de la base de datos ERIC*

LISTON, Daniel P., & ZEICHNER, Kenneth M. (1988). Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC nº ED295937).

Con estos ejemplos se cubre más del 95% de las cuestiones que pueden surgir con respecto a la normativa APA.

Para más información sobre la realización de trabajos y su adecuación a la normativa APA, puede consultarse el artículo «Orientaciones para la elaboración de trabajos académicos y científicos» publicado en el número 28 de esta revista).

2.2) *Temática*: se aceptarán artículos cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status socio-laboral y profesional, etc.).

Habrà una sección especial destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc.

En cada número se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Asimismo, existirá una sección dedicada a la publicación de fichas-resumen de tesis doctorales en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía y Sociología de la Educación. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. Este resumen no será superior a dos páginas escritas a doble espacio. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

En determinados supuestos, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará sus páginas a recoger de manera monográfica las actas de congresos, seminarios o reuniones científicas conectadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

2.3) *Admisión de artículos*: una vez recibido un artículo por el Secretario del Consejo de Redacción, lo enviará a tres expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Para ser publicado, un artículo debe recibir como mínimo dos informes positivos, exigiéndose en determinados supuestos tres, decidiendo el Consejo de Redacción en qué número concreto se publicará.

2.4) *Artículos no solicitados por el Consejo de Redacción*: serán seleccionados según su oportunidad e interés para la Revista, pudiendo ser publicados cuando lo estime conveniente el Consejo de Redacción. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la Revista en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) *Artículos publicados*: no se abonará cantidad alguna en efectivo por la publicación de artículos, quedando todos los derechos sobre los mismos reservados para la AUFOP. Todas las personas que hayan publicado algún artículo en este número recibirán un ejemplar gratuito del mismo. Si necesitan más ejemplares podrán solicitarlos a la siguiente dirección: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (AUFOP) • Corona de Aragón, 22-24 • E-50009 Zaragoza • Teléfono y fax 34 976 565 853 • Correo Electrónico: fotokopias@cepymearagon.es Si hay existencias les serán enviados gratuitamente.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
continuación de la antigua «Revista de Escuelas Normales»
(CIF. G-44032266)

AÑO 2002

Apellidos Nombre

DNI O CIF Localidad

Calle/Plaza Número

Provincia C.P. Teléfono

Lugar de trabajo

Calle/Plaza Número

Provincia C.P. Teléfono

Domiciliación Bancaria:

Ruego me giren el importe de la suscripción anual a mi cuenta:

Número Completo de la cuenta (20 dígitos):

Banco o Caja de Ahorros:

Dirección completa del Banco:

Localidad y Código Postal:

Firmado:

Nombre y Apellidos

Precios para el año 2002 (impuestos incluidos):

- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 69 Euros
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una) 247 Euros
- Suscripciones para el resto de países extranjeros: 90 Euros
- Precio de este ejemplar suelto: 23 Euros

1 Euro= 166,386 Pta.

En todos los casos va incluido el IVA (4%) y el importe del envío
de las revistas al suscriptor o suscriptora.

Forma de Pago:

1.- Cheque Nominativo: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Corona de Aragón, 22-24 • E- 50009 Zaragoza.

2.- Transferencia Bancaria: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» y a la c/c. n.º 2086 0041 62 0700008676 de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

Enviar este Boletín de Suscripción a:

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

Corona de Aragón, 22-24

E-50009 Zaragoza

Teléfono 34 976 56 58 53 • Correo electrónico: fotokopias@cepeymearagon.es

