

# Número 37

Diciembre 2009

## Índice de Contenido:

**EL ALEMÁN COMO HERRAMIENTA DE INSERCIÓN LABORAL EN EL MARCO DE UN PROYECTO EDUCATIVO PLURILINGÜÍSTICO.**

Alejandro Martín Navarro / Andrés Martín Navarro

**EDUCACIÓN SEXUAL – EDUCACIÓN SOCIAL.**

**A PROPÓSITO DEL INFORME SOBRE PRÁCTICA SEXUAL DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES.**

Antonio González Carretero

**CLASSE DE F.L.E. : CHOIX DU LEXIQUE À ENSEIGNER ET DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE.**

Christelle Bats

**EL ESPAÑOL DE LOS SIGLOS DE ORO (1525 – 1700).**

Concepción Aroca Prado

**ADRIANA Y EL HADA DE LA ALEGRÍA**

Daniel Gómez Jiménez

**ANÁLISIS NARRATOLÓGICO DE “EL DÍA DEL DERRUMBE”, DE JUAN RULFO.**

Elena Toro Escalante

**LA TRANSMISIÓN DEL GÉNERO EN LA ESCUELA.**

Erika Díaz Rivero / Vanessa Cidoncha Falcón

**REINVENTAR LO PÚBLICO: UNA NUEVA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES.**

Francisco Javier Fernández Franco

**LA INNOVACIÓN EN EL CAMPO DE LOS MATERIALES CURRICULARES.**

Germán Repetto Cárdenas

**LAS RIMAS DE BÉCQUER A TRAVÉS DE LAS CARTAS LITERARIAS A UNA MUJER.**

Isabel Patricia García Marchena

**EDUCACIÓN EN IGUALDAD. REFLEXIONES SOBRE LOS USOS SEXISTAS DEL LENGUAJE.**

José Manuel Asuero Calle

**INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA.**

Laura Triviño Cabrera

**LA UTILIZACIÓN DE LA CANCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS.**

María Gavira Sanlés

**CRÍTICA Y REFLEXIÓN SOBRE UNA ASIGNATURA QUE HA ORIGINADO MÚLTIPLES POLÉMICAS: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.**

Mercedes Martín Martín

**UN BUEN APRENDIZAJE.**

Miriam Martín Gómez

## EL ALEMÁN COMO HERRAMIENTA DE INSERCIÓN LABORAL EN EL MARCO DE UN PROYECTO EDUCATIVO PLURILINGÜÍSTICO.

Alejandro Martín Navarro  
Andrés Martín Navarro

La confrontación del sistema educativo español con el mercado laboral europeo pone cada vez más en evidencia la necesidad de profundizar en el conocimiento y uso de las lenguas extranjeras. Éstas constituyen, en el actual marco de flexibilidad y movilidad laboral, un aspecto fundamental en la formación de quienes pretenden ampliar sus posibilidades de absorción por parte de la empresa privada o los diferentes organismos públicos. Conforme se multiplican las iniciativas para promover los intercambios culturales y lingüísticos dentro de la Unión Europea (becas de movilidad, cursos de verano, programas Comenius, etc.), más clara y urgente se vuelve la tarea de adaptar el nivel en lenguas extranjeras del alumnado castellano-manchego al que ya poseen los estudiantes de igual nivel de estudios en otros países europeos.

Por este motivo, cada vez resulta más necesario plantear proyectos de innovación que faciliten al alumnado de 2º Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato un primer contacto con el alemán, el idioma más hablado en la Unión Europea y una de las lenguas más importantes en el ámbito científico, comercial, tecnológico e investigador. En países germanohablantes (Alemania, Austria y Suiza fundamentalmente) se desarrollan numerosos proyectos de ingeniería civil y militar, de investigación física y médica, de desarrollo industrial, y estos mismos países germanohablantes ofrecen gran cantidad de posibilidades formativas (becas, prácticas, empleo, etc.) que podrían ser aprovechadas por aquellos estudiantes que pretendan alcanzar un nivel de estudios más allá de la Educación Obligatoria.

Un proyecto de estas características tendría como destinatarios precisamente a esos alumnos y su objetivo es la adquisición de destrezas básicas en dicho idioma, la familiarización con la cultura germanohablante y la iniciación al mundo laboral y educativo centroeuropeo. Para alcanzar los objetivos mínimos de una iniciación al alemán en el ámbito de la E.S.O. y del Bachillerato, el curso debe extenderse a lo largo de un año académico, tal y como detallaremos después, y comprender aspectos básicos de la gramática, el vocabulario y la pronunciación, estructurados en bloques temáticos que descansarán en diferentes ámbitos de la realidad educativa y laboral europea.

Es evidente que todos los objetivos de un proyecto de estas características están orientados a la consecución de un nivel básico de competencia lingüística en el idioma alemán. Pero ese sentido nuclear del proyecto lleva implícita una serie de objetivos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías, la participación autónoma del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, el intercambio cultural, el acercamiento al mundo laboral europeo, etc. Contemplamos los siguientes objetivos:

1. Promover en el alumnado el estudio autónomo de una lengua extranjera
2. Desarrollar estrategias didácticas-lúdicas que faciliten el acercamiento a la lengua alemana
3. Alcanzar un conocimiento básico del idioma alemán hablado y escrito
4. Motivar la participación activa del alumnado en su propia formación en lenguas extranjeras
5. Incentivar el interés del alumnado por conocer otros países de la Unión Europea
6. Utilizar las nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje fuera del aula
7. Conocer la realidad laboral europea
8. Promocionar el intercambio académico y cultural
9. Implicar al profesorado participante en la motivación del estudio de lenguas extranjeras desde las distintas áreas

Estos objetivos, así como su desarrollo en los contenidos, asumen varias de las competencias básicas del currículo educativo de Andalucía, como de la mayoría de comunidades autónomas españolas: en primer lugar, evidentemente, la comunicación lingüística y el plurilingüismo, pero también la competencia cultural (conocimiento de la realidad europea), la competencia digital (utilización de nuevas tecnologías), la autonomía e iniciativa personal (carácter voluntario del curso, participación activa del alumnado en su aprendizaje), utilización de las bibliotecas, etc.

Los contenidos del curso se deben desarrollarse a lo largo de las diferentes unidades didácticas desarrolladas en torno a campos temático-semánticos relacionados con el mundo académico y laboral centroeuropeo. Además, el uso de las nuevas tecnologías (proyecciones, presentaciones de powerpoint, utilización de blog, actividades audiovisuales, etc.) permite ampliar el ámbito de los contenidos del curso. En todo caso, es necesario incluir los cuatro aspectos básicos del conocimiento de una lengua extranjera (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, comprensión lectora). Serán, en términos generales, los siguientes:

1. Conocimiento de las reglas básicas de la gramática alemana
2. Utilización del vocabulario fundamental relacionado con la vida cotidiana, el mundo laboral y el mundo académico
3. Comprensión de textos escritos
4. Redacción de textos

5. Mantener una conversación
6. La situación formativa y laboral centroeuropea
7. Las nuevas tecnologías como herramientas de aprendizaje de una lengua extranjera

A continuación, vamos a detallar los contenidos estrictamente lingüísticos de la asignatura. Son los siguientes:

Objetivo	Gramática	Vocabulario	Transversales y contexto educativo-laboral
Presentarse, saludar	Presente de indicativo Interrogación	Verbos de acción El hogar, el instituto, el trabajo Los números Profesiones Países	Entrevistas de trabajo Matemáticas
Describir personas y cosas	Presente de indicativo Declinaciones	Caracteres físicos, personalidad, sentimientos Ropa El hogar	Perfiles psicológicos y profesionales
Gustos, aficiones, deseos	Verbos modales	Hobbies y tiempo libre Comida y bebida	El sistema educativo en España y Alemania
Señalar lugares y tiempos	Preposiciones Verbos preposicionales Pronombres	Países y ciudades La hora	Europa y el mundo Elaboración de un horario de estudio Geografía e Historia
Dar órdenes	Imperativo La posición del "nicht"	El cuerpo y la salud	Biología y Ciencias Naturales El medioambiente
Narrar el pasado	Pretérito imperfecto Pretérito perfecto Pluscuamperfecto	Viajes Medios de comunicación	Escribir un curriculum Escribir una carta Literatura Inmigración
Señalar el futuro	Futuro simple	Instrumentos técnicos Sueños y deseos	Proyectos formativos y laborales La cultura centroeuropea La tecnología

La metodología de un curso de alemán en la Educación Secundaria Obligatoria debe tener en cuenta los siguientes aspectos, que serán aplicados en cada unidad didáctica. Cada unidad didáctica comprenderá aproximadamente cada una de las filas de la tabla de contenidos que presentamos antes. En todo caso, la secuencia de trabajo típica de cada unidad puede contener, de modo orientativo, las siguientes actividades:

1. Actividades de orientación y motivación:

- Entrega de un índice de la unidad. Este mapa no ocupará más que un folio tamaño A4 y contendrá únicamente un índice de los contenidos de la unidad, que ayudará al alumno a estructurar éstos al estudiarlos.
- Audición de música.
- Visualización de videoclip, fragmento de película, etc.
- Lectura de comics.
- Presentación (en la primera unidad) del blog de la asignatura.

2. Actividades de desarrollo de contenidos.

- Desarrollo de los contenidos conceptuales de la unidad., es decir, explicación de conceptos por parte del profesor, que tendrá como objetivo exponer y profundizar en las diferentes cuestiones de cada unidad didáctica, orientando al alumno y aclarándole dudas respecto a los contenidos.
- Entrega de vocabulario básico de la unidad.
- Entrega de esquema con la gramática correspondiente a la unidad.

- Explicación de aspectos relativos al mundo cultural, social, educativo o laboral alemán. Esta contextualización no se hará necesariamente en la primera sesión de cada unidad, sino en el momento que el profesor considere más propicio desde el punto de vista de la coherencia pedagógica.
- Entrega de actividades que el alumnado habrá de realizar: lectura de textos, traducciones, exposiciones orales, conversaciones, audiciones, actividades de gramática, etc.

3. Actividades de refuerzo, ampliación y síntesis.

- Redacción de textos (carta, curriculum, diario, etc.).
- Realización de un juego o escenificación, que sirva para afianzar lo aprendido en la unidad.
- Realización de ejercicios y tests de refuerzo a través de Internet.

Es igualmente necesario tener muy en cuenta las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Por ello, la metodología del curso puede contemplar la utilización, en el aula, de dichas tecnologías, así como la participación del alumnado a través de un blog creado por el profesor responsable para facilitar materiales y realizar actividades más allá de las horas lectivas dedicadas al curso. Se pueden contemplar las siguientes estrategias metodológicas: Exposiciones teóricas del profesor, actividades de análisis gramatical, conversaciones, audiciones de diálogos, música, fragmentos de películas, juegos de repaso y profundización, comics, textos literarios y libros de viaje, realización y participación en un blog en alemán. Para ello se deben usar los siguientes materiales: Pizarra, tiza, cuaderno del alumno, diccionarios, dossier de cada unidad, libros de lectura, dossier de ejercicios, textos, documentos, gráficos, resúmenes que contendrán los conceptos de las unidades didácticas, etc. Además de un proyector, video en formato DVD, televisor, ordenador portátil del profesor, etc.

En cuanto a la distribución de responsabilidades, el coordinador estará encargado de la impartición del curso, así como de su evaluación. Además, debe ser el responsable de coordinar a los diferentes profesores que participan en el proyecto. Éstos están encargados de la elaboración de material didáctico (fichas de vocabulario básico) relacionado con sus materias (tecnología, biología, historia, etc.) que serán trabajados en el curso de alemán, así como de fomentar y motivar la participación del alumnado en el mismo.

Un proyecto de estas características debe estar organizado en fases temporales:

1. A finales del curso académico anterior a la entrada en funcionamiento de la asignatura de alemán, se informará a los padres y a los alumnos de la ampliación de la oferta educativa en lengua extranjera con la materia de alemán optativa y enfocada al mundo educativo y laboral. En septiembre del curso correspondiente se presentará el programa completo de la asignatura para su aprobación. Si la materia hubiese sido elegida por un número mayor de alumnos del contemplado en este proyecto, se procederá a realizar una selección.
2. Calculamos, por analogía con el calendario escolar del presente curso académico, que disponemos de unas 65 sesiones, lo que permite utilizar en torno a ocho horas de clase para cada unidad didáctica. Estas unidades didácticas se corresponderán aproximadamente con cada una de las filas que aparecen en la tabla de contenidos que presentamos anteriormente.
3. Transcurrido el curso, se llevará a cabo una reunión del coordinador con los participantes en el proyecto, y el Consejo Escolar, para evaluar los logros del proyecto en función de sus objetivos iniciales y realizar propuestas para el curso siguiente.

La evaluación de la asignatura de alemán, así como los criterios de evaluación deben combinar la atención a los diferentes contenidos, de forma que no sean únicamente los conceptos los que determinen el criterio último de evaluación, sino que la atención a éstos vaya acompañada de la atención a procedimientos y actitudes a la hora de llevar a cabo una evaluación completa e integral del alumno. Se evaluará de los alumnos el que muestren:

1. Conocer los conceptos gramaticales básicos y el vocabulario aparecidos en cada uno de los temas.
2. Utilizar la gramática y el vocabulario aprendido en un contexto lingüístico real (conversaciones, redacción de textos, etc.).
3. Traducir e interpretar correctamente textos escritos.
4. Participar activamente en las actividades de clase, contempladas en la metodología del curso.
5. Elaborar trabajos en que se muestre una comprensión unitaria y global del idioma aprendido.
6. Conocer el mundo educativo y laboral centroeuropeo.
7. Utilizar las nuevas tecnologías como instrumentos de aprendizaje autónomo.

Atendiendo al principio de formación y evaluación continua, los instrumentos que deben emplearse para llevar a cabo la evaluación serán los siguientes:

1. Asistencia a clase y actitud en la misma.
2. Participación, interés y ritmo de trabajo.

3. Elaboración de un cuaderno de trabajo (ejercicios, traducciones, etc.).
4. Participación personal en el desarrollo de la clase.
5. Elaboración de textos y trabajos.
6. Pruebas escritas (exámenes).
7. Debates y conversaciones en clase.

Para llevar a cabo la evaluación de la asignatura, atenderemos a los aspectos que relacionamos a continuación; en la misma estarán presentes los diversos ámbitos que constituyen los contenidos del curso y en función del desarrollo del aprendizaje del alumno. Los instrumentos de evaluación referidos en el apartado anterior determinarán las distintas calificaciones:

1. Pruebas escritas. Con ellas intentamos evaluar el conocimiento del alumno y su adquisición de habilidades. Las pruebas escritas versarán sobre aquellos aspectos tratados en los diferentes temas, y el alumno deberá mostrar haber asimilado el contenido de los mismos, a través de ejercicios de redacción, composición de textos, traducción, conocimiento del vocabulario, etc.
2. Cuaderno de trabajo. En un cuaderno personal, el alumno irá llevando a cabo en casa aquellas actividades que el profesor le vaya indicando a lo largo del curso y que comprenden:
3. Valoración de la actitud. En este apartado de la evaluación se tendrá en cuenta la observación de la asistencia del alumno a clase, su participación en las posibles actividades de clase, así como su comportamiento y actitud en ella, ritmo de trabajo, etc.

En definitiva, la motivación principal de ampliar la oferta de lenguas extranjeras en el IES "Ojos del Guadiana". Pensamos que, en el mercado laboral actual, cada vez son más las empresas y organismos públicos que exigen el conocimiento de idiomas extranjeros. De ahí la importancia y el interés que pueda suscitar un Proyecto de Innovación Educativa que tenga como finalidad la implantación de una asignatura de alemán optativa. El curso, evidentemente, habrá de ser impartido por el coordinador en una 7ª hora o por las tardes, dos días a la semana, y constituye una introducción al alemán orientado al mundo educativo y laboral. Se trata de una posibilidad que permite nuestro sistema educativo para acercar a los jóvenes a Europa.

## Bibliografía

- Varios, *Themen Neu, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch 1*, Hueber, Ismaning, 1992.
- Varios, *Themen Neu, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch 1. Libro de ejercicios*, Hueber, Ismaning, 1992.
- Varios, *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch 2*, Langenscheidt, Berlin-Munich, 1997.
- Fried, E., *Gedichte*, München, dtv, 1995.
- Kier, H., *Kleine Kunstgeschichte Kölns*, München, C.H. Beck, 2001.
- Mauthe, J., *Wien für Anfänger*, Essen, Magnus Verlag, 2004.
- Sauer, J., *Nichtlustig 3*, Hamburg, Carlsen, 2005.

Alejandro Martín Navarro  
Andrés Martín Navarro

## EDUCACIÓN SEXUAL – EDUCACIÓN SOCIAL. A PROPÓSITO DEL INFORME SOBRE PRÁCTICA SEXUAL DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES.

**Antonio González Carretero**

En la actualidad uno de los principales problemas que aquejan a los jóvenes que comienzan su actividad sexual es el embarazo no planificado o no deseado, esto a la larga les trae consecuencias negativas en su salud, sus sentimientos, en su economía en su entorno en general.

Es cierto que este problema ha ido mejorando gracias a la introducción de temas de sexualidad - afecto en las escuelas, si bien es cierta un poco tardía y además no se ha generalizado a todas las instituciones educativas, por tal motivo, a pesar de todos estos esfuerzos considero que el número de embarazos no deseados entre adolescentes sigue siendo elevado, como así lo dice el reciente estudio realizado en España a jóvenes sobre prácticas sexuales (Septiembre de 2009).

Las cifras de embarazos en adolescentes no solo afectan a los países pobres o en vías de desarrollados, este es ya un problema a nivel mundial.

Principales factores que intervienen en los embarazos no deseados:

- Inicio precoz en la actividad sexual
  - Causas familiares: familias desintegradas, puede darse el caso de que sean hijas de madres adolescentes.
  - Factores socioculturales: escasos recursos económicos, baja escolaridad, falta de madurez, falta de compromiso con sus responsabilidades.
- No utilizan métodos anticonceptivos o se utilizan mal.
- La primera relación sexual generalmente no es planeada, es espontánea y por consiguiente no se cuenta con los anticonceptivos.
- Falta de educación sexual, a pesar de ser una materia transversal en nuestro sistema educativo.
- Temor de acudir a consultas o dejarse llevar por experiencia de amigas-os.

### ¿Niña o madre?

La adolescencia es sin lugar a duda la etapa más complicada para el ser humano, esto quizás se debe a que es el momento en el que la niñez y la adultez se enfrentan por el dominio de la persona; resulta complicada también por la dependencia de los padres y a la vez cierta rebeldía hacia ellos, conviven con la todavía fuerte necesidad de juego y la capacidad de procrear, tal vez de ahí surge la confusión, las relaciones sexuales son divertidas, pero no son un juego. Es ahí donde surge una intensa búsqueda de las primeras experiencias sexuales, por tal motivo la educación sexual se convierte en una necesidad absolutamente imprescindible para evitar embarazos y/o enfermedades de transmisión sexual.

El verdadero problema de esta situación es que las niñas-mujeres y los niños-hombres adquieren primero la capacidad de procrear y luego alcanzan su madurez. A pesar de esto me resulta curioso pensar o especular que muchos adultos presentan gran estado de inmadurez, pero se supone que ya son capaces de criar a sus hijos, pero solo en el ámbito económico y material, mas sin embargo no el ámbito educativo y moral. "Adolece", definición de adolescente quiere decir, que no presenta un estado ideal, o lo que es lo mismo carece de madurez. Por lo tanto un embarazo en esta etapa no es lo ideal.

El embarazo precoz no solo es sinónimo de rechazo social, es además sinónimo de riesgo vital en mayor proporción para una mujer joven que para una mujer adulta y es de igual riesgo para el bebé; tenemos pues que en el embarazo precoz existe un mayor número de mortalidad y mucho mayor número de abortos.

Tiempo atrás resultaba normal que una adolescente de entre 13 y 16 años aproximadamente se casara y generalmente con un hombre mayor que ella, y apenas se casaban y enseguida se dedicaban a generar descendientes. Hoy con todo ese rollo de la liberación femenina – mal entendida- resulta que la mujer aspira a ser independiente por sus propios méritos, por consecuencia necesita estar soltera más tiempo para "sentirse realizada". Otra cosa que mantiene alejado un embarazo precoz de las jovencitas son los valores morales y religiosos, por los cuales muchas personas "anticuadas" diría yo consideran inadecuadas y fuera de lugar las relaciones sexuales fuera del matrimonio, aunque éstas son las menos.

Otro punto que debemos considerar es que cuando hablamos del embarazo adolescente se piensa en las consecuencias que este tiene para la joven mamá y para el niño que va a nacer. Pero obviamente también tiene que existir un padre, que no siempre resulta ser un adolescente. Especialmente en sectores sociales menos urbanizados, menos desarrollados económica y culturalmente, ellos resultan ser nada más y nada menos que unos adultos supuestamente maduros debido a su edad, pero que con este tipo de actos sale a relucir su

gran inmadurez, y lo peor de todo es que en muchos casos resultan ser parientes sanguíneos o parientes políticos de la joven en cuestión.

Pero no todo en la vida son tristezas, por ejemplo en otros casos, y a pesar de que no se había planeado un embarazo, este es el resultado de una relación genuina basada en el amor. Mejor aún, es aceptado por la pareja con responsabilidad y alegría porque, a pesar de su inexperiencia, y si cuentan con el apoyo de sus familias principalmente y de la sociedad en general, alcanzaran rápidamente la madurez que en su momento les faltó.

Muchas parejas adultas y "maduras" procrean irresponsablemente, con serias consecuencias para sus hijos-as, y en este sentido, muchos embarazos de adolescentes "inmaduros" llegan a mejor término que los de los adultos. Tal vez, y digo tal vez, el embarazo en sí y la buena formación de un hijo no sea producto de la madurez o inmadurez, sino puede ser el resultado de la actitud de los padres. El embarazo ideal, sea adolescente o adulto, es sin temor a equivocarme el que se origina a partir de una decisión en pareja, una decisión libre y responsable de ambos progenitores, pero todo esto de nada serviría sino se tuviera como base un marco de respeto, libertad y, aunque no esté de moda, mucho amor.

Volviendo al estudio sobre las prácticas sexuales de los jóvenes, hay muchas y muy variadas causas del embarazo adolescente. La primera y la más importante es la falta de educación sexual. Pienso yo que los padres obvian o evaden esta responsabilidad de alertar a sus hijos e hijas de los riesgos que conlleva la sexualidad simple y sencillamente porque repiten la forma con la que ellos fueron educados, y tal vez en aquella época la educación sexual no resultaba ser tan primordial como la es en estos días.

No asumen pues, que cada generación es capaz de superar a la anterior, aprender de sus errores para así criar mejor y más felices a sus propios hijos e hijas. Es por eso que las personas llegamos a la adolescencia con la mínima información y en el peor de los casos sin absolutamente nada de información sobre la sexualidad, la relación entre hombres y mujeres y sobre todo como se hace para prevenir un embarazo y las ETS. Nuestra cultura no adopta una actitud abierta y comprensiva respecto al sexo, dominándonos los mitos y temores. Unido a esto, la deficiente educación escolar sobre la sexualidad y los métodos anticonceptivos y muchas veces la información errónea que tenemos de algo, son una realidad palpable a la luz de datos del estudio. Sabemos que existen métodos anticonceptivos y de evitación de ETS, podemos adquirirlos sin problemas, pero no sabemos utilizarlos. Sería la conclusión en primera persona de cualquier adolescente de nuestro país.

Entre los padres de familia que están conscientes de esta necesidad de inculcar valores sexuales, existen diferentes criterios de educación, es decir, unos les dan prioridad a una cosa y otros le dan prioridad a otra, sin embargo la mayoría, en mi opinión, desearían inculcar a sus hijos la abstinencia, procurando demorar el inicio de la actividad sexual, no necesariamente hasta el matrimonio sino hasta que sus hijos son maduros, diestros y capaces de desarrollar una actividad sexual responsable y con el mínimo riesgo del embarazo no deseado.

Debemos hacer referencia al entorno social y preguntarnos: ¿qué pasa con la influencia cultural que nos rodea? Los niños y adolescentes se encuentran rodeados, invadidos, bombardeados y saturados de material pornográfico, en la Televisión, el cine, la música, la publicidad de cualquier producto, en Internet y en los lugares de diversión y distracción a los que los jóvenes asiste con frecuencia, cuyos mensajes mayoritariamente son relaciones sexuales sin amor y sin condón, los cuales solo nos despiertan el interés por explorar lo desconocido.

Son muy importantes también los valores como el amor responsable, la libertad comprometida y el respeto por la vida, pero eso no es suficiente, también debe de existir una cultura de prevención de infecciones de transmisión sexual como el SIDA, por nombrar alguna.

La verdadera educación no son solo datos, sino un conjunto de valores que nos den un sentido y un proyecto de vida. Dentro de ese proyecto de vida obviamente deben ir incluidos el sexo, la pareja, el matrimonio y esto dará como resultado una procreación con libertad, responsabilidad y sentido común.

Lógicamente no faltan sectores sociales, sobre todo la familia y el poder político, que miran a la Escuela como partícipe activo del fracaso de la educación sexual de nuestros jóvenes. Desde el ámbito educativo, formal y no formal, deberíamos atender esta exigencia por Decreto. Lógicamente, sino somos la escuela la que eduquemos en todo, TODO, simplemente no seremos. Pero ahí yace el interés social, la escuela sí, pero a los hijos de los demás...¿verdad?. Tal como van los tiempos, pronto habrá que recurrir a contar espermatozoides en vez de números Romanos en Matemáticas, o a estudiar la altura del "monte de Venus", y no el Mulhacen y el Veleta, en Geografía. Ironías aparte, lo cierto es que la atención sexual debe contemplarse desde una Educación seria, responsable y coherente. El ámbito educativo debe, no sólo tener buenas intenciones y predisposiciones al tema, sino exigir formación adecuada para poder transmitirla y disponer de especialistas en sexualidad que hagan de esta materia transversal una formación seria, rigurosa y transparente.

## Conclusiones

No podemos darle la espalda a la realidad y tenemos que aceptar:

- Que el problema existe.
- Que la situación esta peor cada día, cada vez hay más información y propaganda, pero menos formación y seriedad.
- La tendencia nos indica que si no actuamos rápido, el problema lógicamente ira en aumento, mas aún si tenemos en cuenta que aparte del riesgo del embarazo también está el riesgo de la enfermedades de transmisión sexual, principalmente el SIDA.
- Los embarazos aumentan y las edades de las embarazadas disminuyen.
- Los padres de familia (algunos), los docentes y otros sectores están actuando pero es evidente que esta faltando algo porque no se están obteniendo los resultados necesarios.

Todos los sectores involucrados en esta problemática, deberíamos trabajar en conjunto, compartiendo recursos, conocimientos y sobre todo la experiencia con el objetivo de fomentar una verdadera educación afectiva y sexual. Si ponemos en el centro de nuestra acción docente a la persona, por muy pequeña y menuda que nos parezca, y no a los organigramas, al cumplimiento del papel escrito, al miedo a la inspección y a los padres, etc. lograremos invertir esta tendencia. Seguro.

**Antonio González Carretero**

## CLASSE DE F.L.E. : CHOIX DU LEXIQUE À ENSEIGNER ET DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE.

Christelle BATS

Le lexique occupe une place primordiale dans l'apprentissage d'une langue puisqu'il est la base de la communication orale et écrite.

Toutefois, l'acquisition du lexique n'est pas évidente. En effet, certaines caractéristiques propres à l'apprenant, mais aussi des particularités intrinsèques au lexique enseigné peuvent rendre difficile l'apprentissage.

### 1. Le choix du lexique à enseigner.

Le choix du lexique dépend du niveau des apprenants mais aussi du lieu d'apprentissage. En effet, on n'enseigne pas le même type de lexique selon que l'on se trouve en France ou à l'étranger. Les apprenants seront confrontés, en France, à du vocabulaire de la vie quotidienne dont les apprenants à l'étranger n'auront aucune nécessité s'ils ne viennent jamais en France. Ici, le lexique enseigné se référera en priorité à tout ce qui concerne la vie de tous les jours et les contacts avec les autres, alors qu'à l'étranger, dès le début, il y aura des activités en rapport avec la littérature ou la civilisation : on rencontre ce type d'activités dans l'apprentissage en France mais il est moins fréquent dans les niveaux faibles car le plus important est de pouvoir être autonome le plus vite possible. L'étude de l'enseignement du lexique en classe de F.L.E. se basera ici sur la situation en France.

#### 1.1. Le lexique de base.

Il s'agit du vocabulaire le plus utile, qui est nécessaire aux actes de parole les plus courants. Ce sont ces mêmes actes de parole qui déterminent le lexique à enseigner. En niveau 1 par exemple, les objectifs fonctionnels sont, entre autres, les liens sociaux : il faut savoir entrer en contact, se présenter, remercier, s'excuser, ... On va alors enseigner aux apprenants des verbes tels que « s'appeler », « s'excuser », « habiter », ou encore des substantifs comme « le nom », « le prénom », « l'adresse », ... Le vocabulaire de chaque cours dépendra de l'acte de parole enseigné. Il pourra dépendre aussi de situations diverses. Un apprenant peut, pour raconter un fait, avoir besoin de vocabulaire : on doit être capable de lui donner les mots précis qu'il recherche. Il est aussi possible que l'on se retrouve confronté à la curiosité de quelqu'un qui a entendu parler d'une fête, par exemple Carnaval, ou de l'anniversaire de la mort d'un acteur ou d'un chanteur, et qui pose des questions sur ces personnes ou ces événements : on a alors besoin de vocabulaire, comme « se déguiser », qui sera distinct de celui propre à l'acte de parole. On peut donc dire que le lexique est une grande source d'imprévus en classe de F.L.E. puisqu'il y aura toujours un étudiant qui aura entendu un mot et qui voudra en connaître la signification, ou qui l'utilisera sans le comprendre donc bien souvent mal : il faudra donc savoir donner une explication simple et concise du mot en question.

#### 1.2. Le lexique à visée plus littéraire.

Il n'intervient vraiment dans l'apprentissage d'une langue qu'à partir des niveaux intermédiaires. Avant, on peut enseigner quelques mots mais la priorité est l'acquisition du lexique de base. Les termes littéraires peuvent être des mots qui ne sont plus utilisés que dans la littérature ou parfois en journalisme. Il peut s'agir aussi d'un lexique technique qui permet d'analyser la littérature, comme par exemple les noms des figures de style. Ce second type de vocabulaire est enseigné plus tard car le travail sur la forme n'est pas le plus important. On privilégie tout d'abord la compréhension des textes littéraires ainsi que l'acquisition de connaissances sur la littérature française. L'analyse ne vient que dans les niveaux très élevés.

#### 1.3. Les différents niveaux de langue.

Il s'agit d'un thème que l'on ne traitera pas forcément à l'étranger, ou alors ce sera fait assez tardivement. Mais pour des apprenants vivant en France, l'acquisition des niveaux de langue est très importante, dès le niveau débutant. En effet, ils parlent français tous les jours et dans des contextes variés. Ils doivent rapidement comprendre que l'on ne s'adresse pas à ses camarades de classe comme l'on s'adresse à un inconnu. Il faut aussi qu'ils sachent différencier les situations : ce n'est pas pareil de parler à un inconnu qui suit des cours dans la même école ou à un inconnu qui est employé dans une administration. Les apprenants peuvent très bien dans leur vie quotidienne se retrouver face à ce deuxième type de personnes. Ils devront alors être capables d'utiliser les termes qui conviennent : par exemple, s'ils vont à la préfecture pour un problème de visa, il ne faudra pas qu'ils disent « Salut ! » en entrant. Le rapport aux autres est différent selon les pays, le professeur doit donc leur enseigner, en leur présentant plusieurs types de situations, les différentes manières de s'adresser aux autres. Cela permettra d'éviter aux apprenants des situations embarrassantes.

Les niveaux de langue concernent la manière de s'adresser à une personne mais aussi la compréhension de ce qui nous est dit. Si la majorité des apprenants sont jeunes et ont pour habitude de côtoyer des jeunes de leur âge, il faut leur inculquer des connaissances lexicales telles qu'ils puissent comprendre sans trop de difficultés les propos de ceux-ci qui ont, pour la plupart quand ils parlent entre eux, un vocabulaire assez familier, « truffés » de mots d'argot, de verlan et de diminutifs.

## 1.4. Les abréviations.

Ce thème ne fait pas tout à fait partie des niveaux de langue car on n'utilise les abréviations que dans certains contextes. On peut aborder ce type d'écriture avec les apprenants dès les niveaux les plus faibles car sa compréhension est importante dans la vie de tous les jours. Par exemple, si les apprenants cherchent un logement ou un emploi, ils auront probablement à parcourir les petites annonces. Il faudra qu'ils soient capables de les lire sans difficultés et d'en comprendre tous les détails. L'enseignant aura donc pour tâche de présenter aux apprenants les abréviations les plus courantes et de leur en préciser les contextes d'emplois.

## 1.5. Les lexiques de spécialité.

L'enseignement des lexiques de spécialité intervient presque exclusivement dans des cours spécialement conçus à cet effet. Les enseignants ont parfois besoin de faire appel à un spécialiste pour préparer les cours et même parfois pour intervenir en classe en ce qui concerne certains points. L'enseignement du lexique de spécialité ne s'effectue pas comme celui des autres types de lexique : dans les cours de Français de spécialité, c'est le lexique qui est le plus important.

## 2. Les difficultés d'apprentissage.

### 2.1. Les difficultés dues aux individualités.

Il y a plusieurs difficultés qui peuvent être dues aux individualités. Si l'apprenant n'a pas été scolarisé très longtemps, il rencontrera des difficultés d'apprentissage car le fait d'avoir des lacunes dans sa langue maternelle ne lui permettra pas d'acquérir à un rythme normal la langue étrangère et il ne pourra pas non plus retenir beaucoup de vocabulaire car il en aura très peu dans sa propre langue. La motivation joue aussi un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue : comme on l'a vu auparavant, un élève qui est actif, qui veut comprendre et qui n'attend pas passivement que le professeur lui livre tout son savoir pourra se forger des connaissances lexicales beaucoup plus rapidement qu'un apprenant qui n'essaie pas de comprendre de lui-même.

### 2.2. Les difficultés dues aux nationalités.

Toutes les cultures n'ont pas les mêmes techniques d'apprentissage, notamment en ce qui concerne le lexique : les asiatiques, par exemple, ont pour habitude de tout analyser, ce qui entraîne pour eux des difficultés quand il s'agit du vocabulaire. Il faut donc qu'ils comprennent que parfois on analyse tous les mots, mais d'autres fois c'est la compréhension globale qui importe. La nationalité peut aussi jouer un rôle important en ce qui concerne la langue maternelle. Les apprenants dont la langue maternelle est issue du latin auront plus de facilités que d'autres pour apprendre le français. De plus, si l'alphabet n'est pas le même, l'apprentissage est encore plus difficile, car en plus d'une nouvelle langue il faut acquérir un nouveau mode d'écriture.

### 2.3. Les difficultés dues au lexique lui-même.

Le fait que certains mots soient assez difficiles à expliquer car ils sont trop abstraits ou trop anciens et ne se rapportent donc pas à des réalités d'aujourd'hui est aussi une source de difficultés pour les apprenants. De plus, il y a des termes spécifiques à des aspects culturels qui ne peuvent pas être compris si l'apprenant n'a pas d'assez bonnes connaissances de la culture française. Les interférences avec la langue maternelle peuvent aussi être source de problèmes, car si un mot français ressemble à un mot étranger, cela ne veut pas forcément dire qu'il a la même signification : il faut donc essayer de mettre en garde les apprenants contre ces pièges. Il est possible qu'il y ait aussi confusion entre deux homophones français : on doit alors préciser quand on rencontre un mot qui a un homophone l'existence de l'autre terme ressemblant mais différent, comme l'on doit présenter les différents sens les plus utilisés d'un même mot.

Il faut aussi souligner que le courant méthodologique le plus utilisé actuellement, l'approche communicative, entraîne certaines difficultés : l'aspect primordial de l'apprentissage est la communication, donc on insiste sur les actes de parole, alors que jusqu'aux années 60 on axait l'enseignement sur la grammaire et la traduction. Aujourd'hui.

**Christelle BATS**

## EL ESPAÑOL DE LOS SIGLOS DE ORO (1525 – 1700).

Concepción Aroca Prado

### 1. Introducción.

El concepto de corrección normativa se consolida por motivos de imprenta, que corrige los siempre problemáticos copistas, y el auge de la Filología, ya en periodo preclásico.

Por otro lado, el hecho de que Felipe II traslade la Corte a Valladolid y a Madrid hace que la norma que se tome como modelo sea la septentrional, a pesar de ser la del sur la que aportaba soluciones más innovadoras.

### 2. Grafías. Fonética y fonología.

- Durante el XVI van disminuyendo las vacilaciones entre las vocales átonas, hasta que en el XVII sólo se dan, y de modo escaso, cierres de *e > i* y de *o > u*.
- En cuanto a la *F* inicial de ascendencia latina, se tolera como arcaizante hasta 1550, aunque era tenida por rústica su aspiración ante diptongo y *e*, siguiendo la norma del norte.
- Hasta 1550 no caen los grupos consonánticos interiores y finales extraños en español: *mill, cient, sant,...* Cuando de cultismos se trataba, se daba una tensión entre fidelidad y adaptación al romance, y, aunque normalmente predominaba la simplificación de éste, no es extraño encontrar la solución etimológica, especialmente en el siglo XVI.
- La confusión entre / *b / y / v /* se disipa a favor de la primera, salvo en el sur, donde la distinción permanecerá hasta principios del XVII, por influencia de la norma del norte. En 1726 la R.A.E. Reguló *u* para la vocal y *v* para consonante.
- En cuanto a la fonética sintáctica:
- *La* sustituye a *el* ante sustantivos masculinos acabados en *a*, salvo si ésta era además su inicio: *el centinela*, pero *la hacha*.
- En el siglo XVI, por influencia toledana, y meridional en general, la / *r /* final del infinitivo se asimilaba a la lateral del pronombre enclítico en un sonido lateral, palatal: *tomarlo > tomallo*.
- Pero es el reajuste de las sibilantes el más complejo de todos los fenómenos lingüísticos áureos: arranca del español preclásico y culmina en 1650:

En Castilla, Aragón y León se ensordecieron todas las sibilantes durante el período preclásico con la consiguiente confusión de grafías:

- / *s / y / z / > / s /*: X, G, I, J, posteriormente, al confundirse con las apicoalveolares por proximidad articulatoria, la sorda resultante retrasa su pronunciación a mediopalatal y luego a velar, dando la actual / *x /*, para G, J y X, pero no para I, que se pierde como grafía de consonante. Esta etapa del proceso se produce entre 1560 y 1640. En los dominios donde □h □de *F*- inicial latina se aspiraba, / *x /* también lo hacía. Esta solución queda para toda España.
- / *s / y / z / > / s /*: C+e,i; Ç, Z, que queda como dental, africado y sordo, pero tomará la solución andaluza de hacerla interdental y fricativa como el fonema actual.
- / *s / y / z / > / s /*: S, en todas sus posiciones, geminada o no, que queda como apicolaveolar, fricativa, sorda, al optar por la solución meridional de hacerla fricativa. La fricativización de esta pareja de fonemas y de los anteriores se produce, en estas zonas, entre 1600 y 1650.

Andalucía Occidental hace interdentales y fricativas las antiguas dentales africadas (/ *s / y / z /* : C+e,i; Ç, Z) y se confunden con las apicoalveolares (/ *s / y / z /* : S-, -SS-, consonante + S y -S-, y, por tanto, también sus grafías.

Posteriormente, en 1550, les llegará el ensordecimiento castellano: a partir de ahora tenemos un fonema interdental, fricativo y sordo / / para Z, C+ e,i y uno apicoalveolar, fricativo, sordo / *s /* para S en todas sus combinaciones. Ambos fonemas se confundían entre sí, dándose el zeceo, si se optaba por la interdental, o el çeceo, si se optaba por la apicoalveolar. En el sur las apicoalveolares se perdieron quedando un fonema para todas las grafías anteriores.

Ahora bien, de la pronunciación de la interdental como tal se producirá el ceceo y de su pronunciación como dental nacerá el seseo, que se extenderá por toda la modalidad española meridional, incluyendo América y Canarias.

Este fenómeno dividirá España en dos: en la zona septentrional, Toledo, Murcia y parte de Andalucía Oriental tiene tres fricativas sordas/ / , / *s / y / x /* bien diferenciadas en su punto de articulación; mientras que la zona meridional –Andalucía, Cartagena, Canarias y América- reduce las dos sibilantes a una dental [ *s* ], con un alófono interdental [ ]; y / *x /* se pronuncia como pospalatal [ *y* ] o faríngea [ *h* ].

En el siglo XVIII la R.A.E. Elimina las grafías *ss* y *ze* y *zí*; mientras que en 1815 se pierde la grafía *x* para el fonema / x /.

- Otros fenómenos meridionales que salen de estado latente en el XVI son:
- Yeísmo: / l / pasa de fricativa, palatal, lateral a / y /, palatal, africada, sonora y / z /, prepalatal, fricativa, sonora. Ya estaba documentado en la mozarabía y aparece en los siglos XVI y XVII en Toledo y Andalucía.
- Conflicto de líquidas en posición implosiva con múltiples soluciones:
- Neutralización en / R / o / L /
- Vocalización en la semivocal [ i ]
- Se nasalizan.
- Se aspiran.
- Se omiten.
- La -s en posición implosiva se aspira en [ h ], por eso a veces no aparece en lo escrito.
- La relajación de la / d / intervocálica ya se documentó en las desinencias verbales, pero ahora se extiende.

### 3. Morfología.

#### 3.1. Verbos.

- Los futuros y condicionales extraños hoy se normalizan a finales de XVI: por ejemplo, *debríá*, *porné*, *salliré* o *engañarme ha por debería*, *pondré*, *saldré* y *me engañará*, respectivamente.
- El presente de indicativo de la tercera persona elimina todas las formas extrañas hoy en la misma época: *amás*, *tenés* y *sos* por *amas*, *tienes* y *eres*, por ejemplo.
- En las esdrújulas pervive la forma verbal -ades, como forma de *vos*, hasta finales del XVII: *amávades* por *amabais*.
- La desinencia latina -stis resulta -stes, y no -steis, hasta la segunda mitad del XVII: *tomastes* por *tomasteis*, por ejemplo.
- Se mantiene la duplicidad *hemoslavemos*, *vayamos / vamos*, *vayáis / vais*, *traxo / truxo*, *quíes / quíeres* y *heís / avéis*.
- *Aver* va perdiendo terreno como transitivo frente a *tener*, y se va especializando como auxiliar ya desde 1550, desplazando a *ser* en algunos usos -por ejemplo *eres llegado*-. Su uso como transitivo posterior a esta fecha es arcaísmo literario.
- *Ser* puede indicar situación local hasta finales del XVI, y permanece en lo literario como arcaísmo hasta finales del XVII. *Ser* ante participio resultativo dura hasta mediados del XVII: *es hecho*, por ejemplo.
- *Ha* + sintagma nominal de tiempo se da hasta 1650.

#### 3.2. Sustantivos y adjetivos.

- *Señor* > *seor* > *seó* > *só* + nombre o adjetivo, aún sin matiz despectivo.
- Los gentilicios en -és no toman morfema de femenino.
- Los morfemas diminutivos -ito e -ico aumentan su uso progresivamente, aunque no desbancan a -illo y -uelo.
- Durante la primera mitad del XVI se generaliza, por influencia latina e italiana, el superlativo en -ísimo, que triunfa a partir de 1550.
- *Pablos* y *Marcos* son restos de nominativo que caen a mediados del siglo XVII.
- Los masculinos en acabados en *a* son tratados como femeninos en la Edad Media - *la profeta* -. En el XVI hay dobles - *la profeta / el profeta* -. A finales del mismo siglo se consolidan como hoy los referidos a personas, mientras que los no humanos no cambiarán hasta el siglo XVIII.
- Los acabados en *u*, *e*, *n*,... no tomarán su forma definitiva hasta mediados del XVII y principios del XVIII.

#### 3.3. Pronombres.

- Predomina *vos* como tratamiento para iguales no íntimos y superiores mientras que en el ámbito de la amistad íntima y en lo familiar domina *tú*. Ahora que *vos* es usado como singular también, para diferenciarlo del plural triunfa definitivamente *vosotros*, y *nosotros* por analogía.
- *Lo* + sustantivo empieza a alternar con *e*/en el XVI para expresar valor neutro, y triunfa totalmente en el XVII.
- Los pronombres átonos enclíticos van dejando de ser proclíticos a inicio de periodo o tras pausa.
- Cuando el verbo auxiliar está distante del auxiliado, éste lleva el pronombre enclítico: *no han querido antes atádome mucho*.
- Los pronombres normalmente enclíticos podían ir proclíticos con formas no personales, especialmente, si éstas van en subordinadas o tras pausa, desde el XVI.
- El leísmo se hace abrumadamente mayoritario hasta hacerse normativo en el XVII si es masculino y singular.
- El laísmo se hace mayoritario en el XVII a imitación del leísmo y sale de los reductos dialectales del norte y del centro.
- El loísmo, al ser fenómeno inverso al leísmo, no triunfa, salvo en zonas del norte y del centro.
- *Ge lo* pasa a *se lo* entre 1530 y 1560 por el reajuste de las sibilantes, en cuanto la prepalatal se confundía con la apicoalveolar.
- A partir de 1550 aparece el plural *quíenes*, que no se generaliza hasta principios del XVII.
- *Nuessos* y *vuessos*, con sus femeninos y plurales caen a finales del XVI.

#### 4. Sintaxis.

- En general, el ideal de claridad selecta renacentista va decayendo desde 1625, cuando la sintaxis barroca se recrea en periodos largos e hipérbatos retorcidos.
- La oración pasiva con *se* se admite cuando el sujeto paciente es una oración o un infinitivo nominalizado. Va ganando carácter intemporal, sobre todo con verbos intransitivos: *vívese así*. Para evitar ambigüedades con la recíproca o la reflexiva el acusativo de persona lleva antepuesta la preposición *a*: *se imitan los santos* > *se imitan a los santos*.
- Hasta 1625 son comunes los objetos directos con de provenientes de genitivo en construcciones partitivas indefinidas.
- De ahí que se generalice el objeto directo de persona con *a* en todos los contextos.
- Los complementos se expresan con diversas preposiciones por restos de rección latina: hay confusión de preposiciones, especialmente entre *a*, *de* y *en*: *viaje del Paranaso*, *vivir a España*, *hablar en eso*.
- El pronombre *que* suele repetirse tras inciso.
- A veces el verbo se da por sobreentendido en construcciones sintácticas hechas: *Que por la fe, [ juro ] de guardarte secreto eternamente*.
- El complemento agente con *de* es mayoritario hasta el XVI inclusive. Sin embargo, ya desde el siglo XIII se tomó *por* en la pasiva refleja, como calco sintáctico del latín, que, con *per* + acusativo, señalaba agente o mediador. Empieza a aparecer en el XVI hasta desbancar a *de* en el siglo XVII.
- Durante toda la Edad Media y los Siglos de Oro son comunes las construcciones de dirección con *de*, en vez de con *a*, o *hacia*, en cuanto respondía aun calco sintáctico latino de *de* + ablativo: *Subida del Monte Carmelo*.

#### 5. Léxico.

Por los procesos de conquista por Europa, y por el auge renacentista se introducen diferentes:

- **Italianismos:** *escopeta, centinela, esbozo, balcón, capricho,...*
- **Galicismos:** *Chapeo, sumiller, madama, damisela, batallón, coronel,...*
- **Lusitanismos:** *Payo, mermelada, sarao, menino, echar de menos,...*
- **Germanismos:** *Trincar, bigote, lansquenete, brindis,...*
- **Flamenquismos:** *Finanzas, escaparate,...*
- **Indigenismos de América:** *Cacique, chocolate, patata,...*

Concepción Aroca Prado

## ADRIANA Y EL HADA DE LA ALEGRÍA

Daniel Gómez Jiménez

Adriana era una niña muy juguetona, tenía cinco años y unos ojos color miel enormes. Pero esos ojitos tan curiosos, a veces estaban tristes y otras veces se ponían verdes de enfado. ¿Por qué se ponía triste una niña tan alegre?

Adriana se ponía triste porque su papá y su mamá ya no vivían juntos, cuando Adriana era más pequeña su papá y su mamá se querían. Pero a veces los mayores empiezan a entenderse mal, y aunque siguen queriendo mucho a sus hijos tienen que separarse para no estar todo el día discutiendo.

Los papás de Adriana ahora habían encontrado otras personas con las que se llevaban mejor y habían formado otras familias, así que ahora Adriana tenía el doble de todo: Un papá y Una mamá y también dos personas más que también la querían mucho, la pareja de mamá y la pareja de papá. Eso hacía sentirse bien a Adriana, porque ahora había mucha más gente que la quería y que la hacía sentirse importante, pero a pesar de todo, a veces se ponía triste.

Un día Adriana iba andando de camino al colegio y se encontró con un hada. Al principio se asustó mucho, porque nunca había visto un hada, pero luego vio que era una niña igual que ella pero llevaba un bonito vestido rosa brillante, parecido al que llevan las princesas, y unas alas blancas casi transparentes. Adriana, cuando se le pasó el susto le preguntó:

**“¿Quién eres?”**

Y el hada le dijo:

*“Soy el hada de la Alegría” y mi trabajo es encontrar y hacer felices a todas las personas que están tristes.*

**¿Y por qué nunca he oído hablar de ti? Dijo Adriana**

*Pues porque los adultos no pueden verme, solo pueden verme los niños, y además los niños que están tristes.* Dijo el hada

**Pues yo siempre me estoy riendo y jugando ¿Cómo es que puedo verte?**

*Porque aunque por fuera no se note, yo se que en tus lindos ojitos azules hay una tristeza que solo yo puedo ver y me gustaría ayudarte ¿Qué es lo que te pone tan triste Adriana?*

**Pues que mi papá y mi mamá ya no se quieren y a veces se enfadan porque ya no se llevan bien. Dijo Adriana.**

*Ah, eso le pasa a muchos niños, sus papás se separan y ahora no se llevan bien y los niños cuando ven que sus padres discuten se sienten enfadados o tristes, además muchos niños creen que como sus padres han dejado de quererse también dejarán de querer a sus hijos pero eso no es así, porque el amor de los padres a sus hijos es como una olla mágica que nunca se queda vacía, aunque comamos mucho, incluso aunque varios hermanos coman de esa olla nunca se acaba, siempre se vuelve a llenar.*

*Lo que pasa, Adriana, es que a veces los padres cuando están enfadados hacen y dicen cosas que en realidad no sienten, porque se sienten mal, ¿A que tú si estas enfadada por algo que te ha pasado en el cole a veces lo pagas con otra gente? Pues eso les pasa a los padres, los padres también se equivocan pero eso no significa que dejen de querernos.*

**AH! Dijo Adriana me alegro de saberlo porque yo creía que el amor de los padres a los niños también se gastaba.**

**Hada, cuéntame más cosas sobre los niños que sus padres están separados, que ya me encuentro mucho mejor.**

Así que el hada siguió diciendo.

*Otra cosa que a veces les pasa a los niños, es que se creen que tienen que elegir entre estar bien con su papá o con su mamá y que querer a uno es querer menos a otro.*

*A veces estos niños se sienten culpables porque piensan que no pueden querer a sus dos padres a la vez y a las parejas de estos.*

**Y entonces, dijo Adriana, ¿Se puede?**

*¡Claro que se puede!, el amor a los papás es como el de los hijos, es también una olla que no se acaba nunca, siempre hay más, hay para papá, mamá, las parejas de estos, incluso para más hermanitos que tengas.*

***Ah, ya me encuentro mucho mejor hada, entonces eso significa que pase lo que pase Papá y Mamá siempre me querrán, aunque a veces se enfaden conmigo o entre ellos, y que además yo puedo quererlos mucho a los dos, qué bien.***

*Entonces el hada de la alegría le dijo a Adriana y ahora, como eres una niña muy buena y yo quiero que no estés triste te voy a conceder un deseo.*

***Adriana dijo, eso es genial, ya sé lo que quiero***

*¿Qué es dijo el hada?*

***Quiero que Papá y Mamá se lleven mejor entre ellos para que yo no tenga que verlos enfadados ni tristes.***

De acuerdo dijo el hada e hizo un hechizo mágico para que los padres de Adriana fueran de nuevo amigos, y desde ese día en la carita de Adriana nunca más volvieron a verse sus preciosos ojos azules tristes ni verdes de enfado.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

#### PREGUNTAS PARA AINARA RESPECTO DEL CUENTO DEL HADA

- 1) ¿Cómo se llama la protagonista del cuento?
- 2) ¿Cómo era Adriana, su pelo y sus ojos?
- 3) ¿Por qué se ponía triste Adriana?
- 4) ¿Con quién se encontró Adriana de camino al colegio?
- 5) ¿Cuál era el trabajo del hada?
- 6) ¿A qué le dijo el hada que se parecía el AMOR de los padres a los hijos?
- 7) ¿Puede gastarse ese amor? ¿Por qué?
- 8) ¿Se puede querer según el hada a los dos padres aunque ya no se quieran entre ellos?
- 9) ¿Por qué?
- 10) ¿Qué deseo le pidió Adriana al hada?
- 11) ¿A ti te gustaría también que tu papá y tu mamá se llevaran bien

Los niños expresan los conflictos que ellos sufren de diversas formas, pero principalmente lo hacen a través de las alteraciones en su conducta, rendimiento o salud, suelen sentirse impotentes para expresar directamente las causas de su conflicto.

En realidad el sufrimiento se debe a la impotencia que sienten para ayudar a resolver el conflicto, quieren que los padres dejen de pelear pero no saben cómo lograrlo, porque cuando se involucran directamente a menudo resultan culpados por uno de los padres.

Los niños no necesitan unos padres perfectos para ser felices, sino figuras reales con las que compartir sus experiencias, figuras presentes y capaces de ser sensibles a sus emociones y necesidades, pero también que fallan y se equivocan (aunque no siempre).

Los niños tienen derecho y necesidad de compartir tiempo con sus padres, los que tienen, sean estos mejores o peores.

Lo primero que deberíamos saber y que mucha gente no conoce es que la salud psicológica del hijo de padres separados está mucho más relacionada con la presencia de conflictos que con la separación en sí.

¿Qué quiere decir esto? Pues que los niños, tienen una extraordinaria capacidad de adaptación a situaciones nuevas y son capaces de adaptarse a la separación de sus padres, a la presencia en sus vidas de las nuevas parejas de estos e incluso a la aparición de nuevos hermanos con estas parejas siempre y cuando los padres del niño/a sean capaces de mantener unas relaciones cordiales entre ellos.

**ESTA SERÍA LA MAYOR MUESTRA DE AMOR QUE PODEMOS HACER HACIA NUESTROS HIJOS, HACER UN ESFUERZO POR HACER UN ESFUERZO POR SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS ENTRE ELLOS.**

En la mayoría de los casos el conflicto se produce entre los padres del niño/a y este es observador indirectamente involucrado y testigo de la desintegración de la relación entre dos personas a las que quiere. Es esta lealtad dual la que convierte en extremadamente dolorosa la experiencia para el hijo/a.

## ASPECTOS IMPORTANTES

- 1) Cuando se hable a los hijos de las razones de la ruptura presentarlas como una **decisión conjunta**.
- 2) Al niño **no se le informa de los conflictos** de fondo que tenga la ex-pareja o que hayan motivado la separación.
- 3) Tan importante es **lo que se dice como lo que no**. "Yo no le voy a hablar mal de su padre pero tampoco le voy a decir nada bueno de él". No aclarar determinadas cuestiones puede dar una imagen negativa de uno de los padres.
- 4) No dramatizar ni mostrar **comportamientos victimistas**.
- 5) Dejar claro que no existe un bueno ni un malo, **no hay víctimas ni culpables** (aunque si los haya)
- 6) Aclarar al niño que se extingue el vínculo de pareja no el **vínculo padre-hijo**

Es importante que preguntemos al niño que rutinas desea mantener, la ruptura solo debe alterar a la relación de pareja y no a la relación con los hijos, puede que el niño desee ver a sus dos padres en la función del colegio.

Hay que dejarle claro al niño, que aunque nos arrepintamos de haber tenido esa relación no nos arrepentiremos de su llegada al mundo. Es bueno que escuchen cosas como:

"No lamento haber vivido con tu padre/madre porque gracias a eso te tuvimos a ti"

## TIPOS DE PROGENITORES DESPUÉS DE LA SEPARACIÓN:

- **COPROGENITORES**. Son amigos, desarrollan actividades en común incluso sin los hijos, se reparten la responsabilidad y el cuidado de los hijos.
- **COLEGAS**. Respetan mutuamente sus diferentes criterios educativos, defienden al otro cuando no está, sin embargo no suelen verse si no es para hablar de sus hijos. Cuando los padres ven a sus padres lo hacen por separado.
- **COMPETITIVOS**. Están en abierto desacuerdo, se critican y cuestionan las decisiones del otro. Dentro de estos existen dos tipos:
  - Los que discuten solo de forma ocasional
  - Los que riñen mucho en presencia de los hijos

En estos casos los hijos suelen estar tensos e irritados y se sienten incapaces de mantener una relación libre con el padre ausente.

- **PADRES ENEMIGOS**. Son aquellos que no se pueden ver, ni siquiera hablar por teléfono, se desvalorizan, se desprecian abiertamente, a menudo el padre no custodio se ve obligado a desatender a los hijos o desaparece voluntariamente largos periodos.
  - ¿En qué tipo crees que os encontráis como padres?
  - ¿En cuál te gustaría que estuvieseis?

**Daniel Gómez Jiménez**

## ANÁLISIS NARRATOLÓGICO DE "EL DÍA DEL DERRUMBE", DE JUAN RULFO.

Elena Toro Escalante

El término "**narratología**", propuesto por T. Todorov, puede definirse como "el estudio de los elementos fundamentales de la narración". Esta disciplina tiene una larga tradición, pero su gran impulso se debe al estructuralismo de principios del siglo XX.

En el presente artículo vamos a realizar el análisis narratológico de un cuento del mexicano Juan Rulfo, "El día del derrumbe", publicado en *El llano en llamas*, obra de 1953. En primer lugar, definiremos los conceptos narratológicos básicos (narración, focalización, voz narrativa, modalidad y tiempo), para posteriormente aplicarlos al relato.

### 1. LA NARRACIÓN.

Para estudiarla debemos prestar atención a varios conceptos importantes.

En el ámbito del autor, tenemos:

- a) **Autor real.** Es la persona que escribe materialmente la obra literaria, y está al margen de ella.
- b) **Autor implícito.** Es la imagen del autor que extraen los lectores tras la lectura de la obra literaria. Esta figura también se sitúa fuera de la obra.
- c) **Narrador.** Está dentro de la obra; es el personaje que nos va contando los hechos.
- d) **Autor implícito representado.** Es un autor, casi siempre diferente del autor real, al que se le atribuye la composición de la obra dentro del relato.

Si aplicamos estos conceptos a "El día del derrumbe", encontramos que El **autor real** es el mexicano Juan Rulfo (1918-1986). Escribió sólo dos obras (*El llano en llamas*, de 1951, y *Pedro Páramo*, de 1953) y se sumió en el silencio literario hasta su muerte. Sufrió las consecuencias de la Revolución Mexicana y la "Revolución de los Cristeros", a las que considera "una rebelión estúpida que provocó devastación humana y geográfica".

La **imagen** que obtenemos de Rulfo tras leer la obra es la de un escritor preocupado por el sentido de la Revolución Mexicana y sus consecuencias. Presta atención a los problemas políticos y humanos, que son presentados sin proponer soluciones. En el cuento observamos un ataque indirecto a las fuerzas políticas. El pueblo de Tuzcacuexco ha sufrido un terremoto y sus habitantes reciben la visita del gobernador y sus acompañantes. En vez de prestarles ayuda, los visitantes participan en un gran banquete, que supone un gasto desorbitado, se emborrachan y ofrecen un discurso político vacío de contenido humano y cargado de falsa solemnidad. Ante esto, los habitantes del pueblo no se quejan.

En "El día del derrumbe" la situación narrativa presenta a un **narrador** protagonista que ha sido testigo de los hechos. Tiene muy mala memoria y pregunta continuamente sus dudas a otro personaje: Melitón. El relato de los hechos va avanzando mediante el diálogo de esos personajes. Ambos narradores son intradieгéticos, porque se sitúan dentro de la historia, y homodieгéticos, porque han participado en ella.

**Narrador 1.** Es el que inicia el diálogo que da lugar al relato de los hechos: "Eso pasó en septiembre. No en el septiembre de este año sino en el del año pasado. ¿O fue el antepasado, Melitón?". Es el compañero de Melitón. Está respondiendo a una pregunta sobre el día del derrumbe que no aparece explícitamente en el relato. Quiere contar los acontecimientos del terremoto y presentar las consecuencias políticas posteriores. No recuerda con detalle lo sucedido, y tiene que recurrir constantemente a las aclaraciones de Melitón, porque éste sí es "bueno para eso de la memoria". Este narrador, del que no conocemos el nombre, relata la mayor parte de los hechos, y repite de forma casi íntegra el discurso del gobernador.

**Narrador 2.** Es Melitón, que en el momento en que se sitúan los hechos era el presidente municipal. Esta posición "privilegiada" le permite ser un testigo de primera mano de los hechos. Melitón tiene gran capacidad para retener datos y recordar detalles.

En cuanto al **autor implícito representado**, no existe en nuestro relato. Nunca se alude a ninguna persona que haya podido escribir el cuento.

En el ámbito del **lector**, podemos distinguir varias categorías:

- a) **Lector real.** Es la persona real que lee el libro, y está fuera de la obra literaria.
- b) **Lector modelo.** Es el lector ideal en que el autor piensa cuando escribe la obra. Está al margen del relato.
- c) **Narratario.** Es el personaje que lee o escucha el discurso del narrador dentro del texto.

Los **lectores reales** de "El día del derrumbe" somos nosotros, que nos acercamos a la obra y realizamos el acto de lectura.

No sabemos cuáles son las características que Rulfo "exige" de sus lectores.

Tal vez piense en un lector cercano a los acontecimientos históricos de la Revolución Mexicana y la Cristiada, o por lo menos, que tenga conocimientos sobre estos hechos y sobre la realidad mexicana del momento.

En el relato existe un **narratario** que sólo se nombra una vez. Son los personajes que han preguntado a los narradores sobre los hechos en el momento inmediatamente anterior al diálogo que abre el relato. El amigo de Melitón dice: "Estos señores se pierde de algo bueno. Ya les dirás mejor lo que dijo el gobernador" (l. 85 - 87).

## 2. LA FOCALIZACIÓN.

Es el modo de narrar una obra, la presentación de la narración.

Los tipos de focalización implican diferentes puntos de vista:

- a) **No focalización o focalización cero.** Aparece un narrador omnisciente, que sabe toda la información. También se ha llamado "visión desde arriba".
- b) **Focalización interna.** El narrador sabe y cuenta lo que sabe un personaje. Esta focalización puede ir cambiando de un personaje a otro.
- c) **Focalización externa o behaviorista.** Consiste en ofrecer una visión desde fuera. Se da cuenta de la conducta de los personajes, pero no de lo que saben o piensan.

"El día del derrumbe" es un **relato con focalización interna**, porque muestra la visión que sobre un hecho tienen los personajes. En este caso aparecen dos personajes: Melitón y un amigo suyo del que no se da el nombre. Ambos tienen perspectivas complementarias sobre el día en que se produjo el terremoto en Tuzcacuexco. El relato, más que explicarnos las circunstancias y consecuencias del día del temblor, nos cuenta el día en que el pueblo recibió la visita del gobernador y sus acompañantes. Creemos que el resultado económico y social de esa visita es el verdadero y mayor "derrumbe" que sufre el pueblo.

## 3. LA VOZ NARRATIVA.

En torno a la voz narrativa pueden establecerse tres tipos de relaciones:

### 3.1. Relación voz narrativa - historia.

El narrador puede situarse en dos posiciones con respecto a la historia:

- a) **Narrador - relato homodiegético.** El narrador está dentro de la historia que cuenta, es decir, participa en ella. Si el que cuenta la historia es además el protagonista, entonces hablamos de narrador autodiegético.
- b) **Narrador - relato heterodiegético.** No es partícipe de la historia que cuenta, es decir, se sitúa fuera de ella.

Aplicando estas relaciones a nuestro cuento, podemos concluir que **ambos narradores son homodiegéticos**, porque están situados dentro de la historia y participan en ella. Crean por tanto un relato homodiegético.

### 3.2. Relación voz narrativa - tiempo.

Si estudiamos la vinculación entre el tiempo y la voz narrativa, podemos diferenciar cuatro tipos de narración:

- a) **Narración ulterior.** Se da cuando el narrador cuenta una historia referida a un tiempo pasado.
- b) **Narración anterior.** El relato habla de una situación futura con respecto a la voz narrativa.
- c) **Narración simultánea.** Es un relato en el presente de la voz narrativa, es decir, contemporáneo a ella. No suele darse en gran medida.
- d) **Narración intercalada.** Se produce entre los momentos de la acción, y es propia del relato epistolar.

Los hechos que se cuentan en "El día del derrumbe" se sitúan en un momento pasado con respecto a las voces narrativas. Se trata, por tanto, de un **relato ulterior**. No conocemos la distancia temporal exacta que separa los acontecimientos de la narración. Sólo conocemos la fecha del terremoto: el 18 de septiembre del año pasado.

El intervalo de tiempo que ha transcurrido entre el terremoto o la llegada del gobernador y su séquito y la narración ha permitido a Melitón y a su amigo desarrollar una conciencia crítica en torno a los hechos.

### 3.3. Relación voz narrativa - niveles narrativos.

Basándonos en esta relación pueden distinguirse varios niveles:

- a) **Nivel extradiegético.** El acto narrativo productor del relato primero.
- b) **Nivel intradiegético.** Surge un relato dentro del nivel extradiegético.
- c) **Nivel metadiegético.** Es un relato subordinado al anterior.

En nuestro cuento no hay gran variedad de niveles narrativos. El acto narrativo productor del relato (nivel extradiegético) es la conversación que mantiene Melitón y su amigo, que cuentan a unos interlocutores los acontecimientos del día del temblor y del día que reciben la visita del gobernador.

La narración del discurso del gobernador está en el nivel intradiegético, porque nace en el relato primero de los acontecimientos.

## 4. LA MODALIDAD.

La modalidad hace referencia a los tipos de discurso. Tenemos:

- a) **Estilo directo.** Se corresponde con el diálogo de los personajes.
- b) **Estilo indirecto.** Es el discurso del narrador que reproduce indirectamente las palabras de un personaje.
- c) **Estilo indirecto libre.** Es una mezcla de los anteriores: habla el narrador, pero se deja contaminar por la psicología del personaje. El lector tiene la impresión de que está hablando el personaje.

En "El día del derrumbe" encontramos que **el estilo predominante es el directo**, porque el cuento se va desarrollando mediante el diálogo de dos personajes, sin intervención de ningún narrador que vaya marcando las pautas de la conversación.

Los narradores utilizan **estilo indirecto** en dos ocasiones: para reproducir palabras del gobernador y sus acompañantes ("decían que estaba muy buena la barbacoa" , en la línea 103), y para aclarar las de la mujer del compañero de Melitón en la noche de los hechos ("arguyendo que la había dejado sola con su compromiso" en la línea 241 y "me dijo que yo no había sido bueno ni para llamar a la comadrona y que tuvo que salir al paso a como Dios le dio a entender", en las líneas 242 a 244).

No hay **estilo indirecto libre**, porque no hay un narrador que pueda reflejar el temperamento de los personajes.

Dentro de la modalidad también hay que hablar de narración y descripción:

- a) La **narración** va unida a la temporalidad de los hechos, su causa y su efecto.
- b) La **descripción** supone una pausa temporal en la narración, y sus funciones son enmarcar el relato, añadirle una dimensión simbólica, crear intriga, explicar la psicología de los personajes...

En nuestro relato lo predominante es la narración, que va avanzando junto al diálogo de los personajes. No hay descripciones que impliquen un detenimiento de la narración.

## 5. EL TIEMPO.

### 5.1. El orden.

Los hechos en el discurso no tienen por qué presentarse en el mismo orden temporal en que sucedieron en la historia. Las diferencias entre el orden de los hechos en la historia y su disposición en el discurso se denominan **anacronías**. Podemos diferenciar dos tipos:

- a) **Analepsis.** Son anacronías hacia el pasado.
- b) **Prolepsis.** Son anacronías hacia el futuro que se utilizan para adelantar hechos que irán sucediendo después.

**Nuestro relato es analéptico:** se cuentan unos acontecimientos sucedidos tiempo atrás. Según el compañero de Melitón, "esto pasó en septiembre. No en el septiembre de este año sino en el del año pasado." Este amigo despistado no está muy seguro de la fecha, y Melitón puntualiza que ocurrió en septiembre del año pasado, "por el dieciocho".

Unos pocos días después, según se dice en el cuento, llegó el gobernador, que "venía a ver que ayuda podía prestar con su presencia". El gobernador y sus acompañantes permanecen un día en Tuzcacuexco.

## 5.2. La duración.

Los hechos en el discurso pueden presentarse con una duración diferente a la que tienen en la historia. Estas diferencias nos permiten establecer **anisocronías**, que pueden ser:

- a) **Resumen.** Los hechos sucedidos en la historia se condensan y se cuentan de forma más breve. Así, el autor recoge en varias líneas hechos significativos que hayan sucedido en varios días o años. En el relato escogido, se ofrece un resumen de los acontecimientos sucedidos tras la borrachera colectiva, que no se cuentan con detalle.
- b) **Elipsis.** Implica un salto temporal, durante el que no tenemos noticia de los hechos que suceden. En el cuento de Rulfo no se hace referencia a nada de lo que ocurre en el pueblo en el intervalo de tiempo que va desde el día del terremoto hasta la llegada del gobernador. No se cuenta tampoco lo que sucede en Tuzcacuexco desde la salida del gobernador hasta el presente de la narración: no sabemos si se han reconstruido las casas, ni si la vida del pueblo ha llegado a la normalidad.
- c) **Pausa descriptiva.** Supone una parada temporal. El tiempo se detiene y esto permite al autor prestar más atención a determinadas realidades, crear intriga, ofrecer descripciones, etc. No encontramos en el texto ninguna pausa descriptiva significativa, porque sobre el pueblo y sus habitantes se da poca información.
- d) **Escena o diálogo.** Implica una diferencia mínima entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso. Muchos se plantean si la escena es realmente una anisocronía. La narración del discurso del gobernador podría considerarse una escena, porque se repiten casi exactamente las palabras que él dijo.

## 5.3. La frecuencia.

Los hechos de la historia pueden contarse en el discurso con variaciones en la frecuencia. Debido a esta diferencia, se establecen:

- a) **Relato singulativo.** Se cuenta una vez en el discurso lo que ha sucedido una vez en la historia. Por ejemplo: salida de gente de los escombros y posterior refugio en la iglesia; canto del pueblo dedicado al gobernador; llegada de los músicos, que vienen andando desde Tepec, discurso del gobernador y revuelo que se forma, músicos tocando el Himno Nacional durante el alboroto...
- b) **Relato anafórico.** Se narra varias veces en el discurso lo que ha sucedido varias veces en la historia. En "El día del derrumbe" no lo encontramos.
- c) **Relato repetitivo.** Lo que ha ocurrido una vez en la historia aparece varias veces en el discurso. En nuestro cuento lo observamos con respecto a varios acontecimientos: derrumbe de las casas, llegada del gobernador y sus acompañantes, banquete descomunal para los visitantes, que supone un gasto excesivo para un pueblo que tiene que superar las consecuencias de un terremoto, gran borrachera general y comportamiento vergonzoso del gobernador y su séquito.
- d) **Silepsis.** Encontramos una vez en el discurso lo que ha pasado varias veces en la historia. No vemos en nuestro relato ejemplos de silepsis.

Hemos pretendido con este artículo presentar una aplicación práctica de los conceptos fundamentales de la narratología, a menudo considerados de forma demasiado teórica. Estos conceptos surgen de las reflexiones de estudiosos de escuelas muy diversas y están reflejados en temas de la Oposición, por lo que todo aspirante a docente de Lengua Castellana y Literatura no debe mostrarse ajeno a ellos.

Elena Toro Escalante

## LA TRANSMISIÓN DEL GÉNERO EN LA ESCUELA.

Erika Díaz Rivero  
Vanessa Cidoncha Falcón

### RESUMEN

Los aprendizajes más decisivos de nuestra vida, el de nuestro papel como varones y mujeres en la sociedad en la que hemos de vivir y del modo cómo la escuela, consciente e inconscientemente, interviene en la transmisión de este aprendizaje.

En los últimos tiempos, las sociedades occidentales han tomado conciencia de la necesidad de trabajar para que las diferencias de comportamiento atribuidas a varones y mujeres y basadas en la única distinción de pertenecer a uno u otro sexo, vayan diluyéndose y desapareciendo, de manera que todos y todas podamos desarrollar al máximo nuestras posibilidades personales en beneficio nuestro y del conjunto de la sociedad. Tomando esta filosofía como punto de partida, se han iniciado reformas progresivas para alcanzar este objetivo en todos los campos, especialmente en el área de la educación que es, sin duda, de capital importancia.

### Translation

*The most critical lessons of our life, our role as men and women in the society in which we live and how the school, consciously and unconsciously, involved in the transfer of this learning.*

*In recent times, Western societies have become aware of the need to work for the behavioural differences attributed to men and women based on the unique distinction of belonging to either sex are fading and disappearing, so that all and all we can to maximize our potential and our personal benefit of society as a whole. Taking this philosophy as a starting point, gradual reforms have been initiated to achieve this in all fields, especially in the area of education which is undoubtedly of paramount importance.*

**PALABRAS CLAVES:** valores, discriminación, identidad, diferencias.

**Keywords:** values, discrimination, identity, differences

En la sociedad a pesar de todos los cambios que ha habido en este aspecto, todavía queda un largo camino para alcanzar las metas planteadas. La vida cotidiana en nuestras escuelas es reflejo de los usos sociales predominantes y éstos no han cambiado aún tanto como sería deseable. Para tratar de conocer la situación de nuestras escuelas respecto a este tema y proponer nuevas formas de abordar la educación de niños y niñas, distintos equipos de investigación han desarrollado interesantes trabajos sobre este tema. Expondremos algunas de sus conclusiones, pero comenzaremos por recordar algunos conceptos que conviene tener claros.

### ¿QUÉ ENTENDEMOS POR GÉNERO?

“Por sexo se entenderá la descripción biológica de la diferencia no determinando necesariamente los comportamientos. Por género designaremos lo que cada sociedad tiende a atribuir a cada uno de los sexos, lo que como construcción social se considerará como masculino o femenino (por supuesto, diferente según variables: clase social, pertenencia a primer o tercer mundo, religión, raza o momento histórico), no constituyendo un reglamento de verdades universales, sino designando expectativas de comportamiento social para cada sexo según época y lugar”

Además de las diferencias determinadas por nuestra distinta carga genética, de tipo fisiológico, los varones y las mujeres nos vemos expuestos a lo largo de nuestra infancia y durante nuestra vida de adultos, a multitud de mensajes, a veces sutiles y en ocasiones explícitos y contundentes, que como una tela de araña nos envuelven recordándonos cuáles son los comportamientos, sentimientos, aficiones, motivaciones... que se esperan de cada persona en razón de su sexo. “los niños no lloran”, “la coquetería femenina”, “la valentía de los hombres”... son expresiones muy conocidas y divulgadas que sirven como ejemplo.

Establecer diferencias no es sinónimo de discriminación, pero puede llevar a ella cuando de su manifestación se deducen comportamientos para con algunas personas, que les niegan el derecho a desarrollar sus potencialidades personales y colocan a unos grupos en disposición de detentar poder sobre otros. En este punto es en el que la consideración diferencial se convierte en discriminación y, en el campo de las diferencias entre varones y mujeres, la discriminación ha sido moneda de cambio corriente en nuestra sociedad occidental hasta hace bien poco tiempo y aún lo es, reforzada y mantenida actualmente en algunos países por ciertas ideologías fundamentalistas.

Así, en una sociedad en la que el poder ha sido ejercido tradicionalmente por los varones, los rasgos masculinos han sido valorados y apreciados, en definitiva más deseables. Lo femenino, ha sido secundario, inferior y poco atractivo. Las propias mujeres, en los comienzos

de la aventura feminista, consideraban necesario renegar de los valores tradicionalmente femeninos como medio para alcanzar la liberación y el desarrollo personal y social.

El reto actual está en conseguir, desde todos los ámbitos sociales, incluida la escuela, una percepción igualitaria de los valores masculinos y femeninos, de manera que sean libremente aceptados e incorporados al perfil de cada persona, solamente en función de sus propias peculiaridades. No se tratan sólo de que las niñas puedan hacer suyos comportamientos hasta hace poco exclusivos de los varones, sino de que los niños puedan también desarrollar, si así lo desean, comportamientos considerados tradicionalmente femeninos.

“LA VIDA COTIDIANA EN NUESTRAS ESCUELAS ES REFLEJO DE LOS USOS SOCIALES PREDOMINANTES Y ÉSTOS NO HAN CAMBIADO AÚN TANTO COMO SERÍA DESEABLE”

## ¿CÓMO SE TRANSMITE EL GÉNERO?

La identidad de género, es decir el conocimiento acerca de las expectativas sociales sobre nuestro comportamiento como varones o mujeres, es aprendida especialmente durante los primeros años de nuestra vida, en los distintos ámbitos en los que ésta se desarrolla. En primer lugar en la familia, escenario privilegiado de la representación del papel masculino y femenino, después la escuela, y además de los medios de comunicación y la publicidad, la literatura y los medios de comunicación infantiles, el lenguaje escrito y hablado...

A medida que se va completando el desarrollo cognoscitivo infantil, la capacidad para incorporar la información procedente de todas estas fuentes, permitirá configurar esquemas mentales que dirigen la percepción de la realidad y de la propia persona en relación con ella, y de ese modo el niño y la niña asumirán, no sólo su condición de varón o mujer, sino también las connotaciones sociales que ésta conlleva.

## LA ESCUELA

Respecto a la adquisición de la identidad de género, la escuela se configura como uno de los principales agentes socializadores. Como ya hemos expuesto, en el momento del inicio de la escolarización, niños y niñas tienen ya ideas bastantes claras adquiridas en la familia. Aún a pesar de este hecho, las posibilidades que la escuela tiene de presentar alternativas diferentes respecto a la concepción del género, son muy amplias. Sin embargo, los resultados obtenidos quedan aún bastante lejos de las semitas deseadas: resulta difícil escapar al a reproducción de los usos sociales dominantes.

## LA PROPIA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

Hablar de escuela es hablar de “centro escolar”, de instituciones educativas concretas, que disponen de una estructura organizativa de la que forman parte todas las personas implicadas en la formación del alumnado: profesorado, padres y madres y personal no docente.

En la docencia, en todos sus niveles y especialmente en la enseñanza primaria, desarrollan su trabajo numerosas mujeres. Casi podría decirse que la mayoría del profesorado de los cursos iniciales es femenino. Sin embargo, este dato contrasta con el hecho de que los puestos de dirección y gestión, son mayoritariamente ocupados por varones, y este hecho se incrementa a medida que se avanza hacia segmentos educativos superiores.

Entre el personal no docente se encuentra asimismo abundante población femenina, especialmente en las tareas de limpieza, cocina y cuidado, mientras que el personal masculino suele desempeñar funciones de mantenimiento, consejería, etc.; aunque existen excepciones, como puede apreciarse se trata de una distribución de funciones muy acorde con la visión tradicional de las capacidades de ambos sexos.

En lo referente a la participación de las madres y los padres en la marcha de la escuela, suele ser habitual que sean las madres las que acuden a las convocatorias que se programen, tanto si se trata de reuniones generales, como de conversaciones particulares con profesores o profesoras. En muchos casos la presencia paterna, más restringida, se limita a las convocatorias extraordinarias, en las que la asistencia de la pareja es un requisito incuestionable y a aquellas situaciones conflictivas que exigen medidas especiales respecto a su hijo o hija.

La tarea educativa no se realiza en el vacío, sino en un entramado complejo de relaciones laborales y personales, que no son ajenas a los datos expuestos en los párrafos anteriores. En esa urdimbre, descrita someramente, es en la que, como telón de fondo, se desarrolla el trabajo educativo del aula. Y el aprendizaje de niños y niñas, también.

## EL PROFESORADO

La figura del docente es, sin duda, la más relevante de todas cuantas participan en el proceso de aprendizaje infantil en la escuela. A pesar de los primeros datos adquiridos en la familia, su poder como agente socializador en la escuela es decisivo. El profesor o profesora es quien determina las normas que rigen en el aula, y éstas afectarán a las relaciones que se establecen en ella.

En su relación con el alumnado, los docentes no se limitan a transmitir información sobre las distintas materias que imparten, ni a orientar en la realización de las actividades de clase, sino que crean un cierto ambiente en el aula de participación o pasividad, de confianza o desconfianza, de competitividad o solidaridad...

Sin darse cuenta, pueden dedicarse más a ciertos alumnos o alumnas o comportarse de forma que estimulen más a ciertos grupos a participar activamente en las tareas. Sus conductas verbales son muy importantes, las no verbales son muy importantes, ya que sirven para transmitir mensajes de aceptación o de indiferencia. Se trata del conocido "efecto Rosenthal", que describe cómo las expectativas del profesor/a respecto al alumno/a influyen claramente en su rendimiento.

Envueltos en la vorágine del día a día, algunos docentes pueden no ser conscientes de estos procesos, que también pueden desencadenarse ante la diferencia de sexo, teniendo como consecuencia un trato diferencial a niños y niñas. Pero son capaces de reconocer comportamientos discriminatorios si son realizados por otros colegas. Tratar de caparales información útil y precisa sobre lo que sucede en el aula es el objetivo de muchas investigaciones realizadas dentro y fuera de nuestro país.

Considerando que la actitud activa de los alumnos/as es un elemento clave de aprendizaje eficaz, y que son más activos aquellos alumnos a los que se les dan más oportunidades para serlo, se plantearon que un trato diferenciador entre niños y niñas a este nivel podría provocar diferencias en sus posibilidades de aprendizaje. Respecto al nivel de participación en el aula, las niñas intervenían menos que los niños cuando se les animaba a hacerlo voluntariamente, especialmente en la aportación de experiencias personales, aunque cuando lo hacían eran tan aceptadas como los niños. Tendían a establecer relaciones más personalizadas que los niños, aunque obteniendo menos respuestas de atención personal. Una explicación posible a este hecho estaría en el mayor nivel de actividad y movimiento de los niños, que exige del docente una mayor atención.

Las niñas, al estar más centradas en la tarea, más tranquilas y atentas, son más olvidadas en la clase. Si es cierto que la mayor atención conduce a una mayor participación, y ésta a un mejor aprendizaje, las niñas se ven desfavorecidas como consecuencia de su mejor comportamiento, de una conducta más ajustada a lo que se espera del alumnado en la clase.

## EL CURRÍCULUM

Se ha investigado también las posibles diferencias en el currículo escolar entre niños y niñas. A pesar de que actualmente todos los estudiantes tienen el mismo currículo oficial, aun quedan resquicios de anteriores modelos pedagógicos. Es el caso de las asignaturas de carácter optativo. Los deportes y las asignaturas de nuevas tecnologías, siguen siendo todavía más atractivas para los niños. En ocasiones, la falta de confianza en sí misma de la niña, la lleva a despreciar aquello en lo que no se desenvolverá con éxito, como es el caso de los deportes tradicionalmente masculinos o del uso de los ordenadores.

Equipos docentes preocupados por estos datos, han iniciado programas innovadores destinados a desarmar esas tendencias, y a coordinar los esfuerzos de los padres y madres, del profesorado de la materias y de los propios chicos y chicas, para que la optatividad sea realmente un hecho.

"LOS DOCENTES, SIN DARSE CUENTA, CREAN UN CIERTO AMBIENTE EN EL AULA, QUE PUEDE SER MUY IMPORTANTE A LA HORA DE POTENCIAR UN TRATO DIFERENCIAL O DISCRIMINATORIO ENTRE NIÑOS Y NIÑAS"

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, I. (1985). La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el Sistema Escolar. El papel de los enseñantes. INÉS. Madrid.
- CASELLES PÉREZ, J (1991). Pedagogía diferencial: sexo y educación. El sexismo en el sistema educativo mixto y la coeducación como alternativa. Lecturas de pedagogía diferencial. DYKINSON. Madrid.

**Erika Díaz Rivero**  
**Vanessa Cidoncha Falcón**

## REINVENTAR LO PÚBLICO: UNA NUEVA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES.

Francisco Javier Fernández Franco

### Resumen

Se hace necesario en los centros educativos, hoy más que nunca, un nuevo modelo organizativo que de respuestas satisfactorias a las cada vez mayores y frustrantes tasas de fracaso escolar. No se puede resolver esto último a golpe de legislación. Hay que remover las dinámicas allí donde se encuentra el "meollo" del sistema educativo: en los centros y las aulas. Todo lo que no sea descender a la microsociedad del sistema, es volver a fracasar.

Para ello, la competitividad dentro del sector público es, ya no solo recomendable y saludable, sino imprescindible.

### Summary

It becomes necessary in the educational centers, today more than never, a new organizational model that of satisfactory answers to every time major and frustrating rates of school failure. It is not possible to solve the above mentioned to blow of legislation. It is necessary to remove the dynamics there where one finds the "kernel" of the educational system: in the centers and the classrooms. Everything what is not microsociety of the system descends to, is to return to fail.

For it, the competitiveness inside the public sector is, already not only advisable and healthy, but indispensably.

### Palabras Clave:

Rendimientos y Resultados Académicos. Bono Escolar-familiar. Competitividad Educativa. Calidad. Eficiencia. Excelencia. Reorientar la Inspección. Recambio.

### 1. Introducción

En prácticamente veinticinco años, hemos tenido en nuestro país cinco leyes educativas ( Ley 8/1985 LODE, Ley 1/1990 LOGSE, Ley 9/1995 LOPEGCE, Ley 10/2002 LOCE, Ley 2/2006 LOE) junto con otras tantas autonómicas, que han definido, organizado y desarrollado los principios, finalidades y estructura del sistema educativo del Estado. La inestabilidad del sistema ha sido, por lo tanto, el denominador común de la dinámica administrativo-política que, a modo de péndulo, ha venido regulando la educación en España.

Tras todos estos cambios, tras los mayores recursos económicos que jamás ha tenido la administración para afrontar la educación, tras la mejora objetiva de los medios materiales y recursos humanos, los resultados han sido, a todas luces muy insuficientes para los objetivos y expectativas que se marcaron en un principio. En España, de cada cien estudiantes que inician la primaria, sesenta abandonan el sistema educativo y sólo veinte finalizan sus estudios universitarios ( Rul, Jesús (2004) "De la educación pública y su ordenación" FEAE-Praxis. Madrid, páginas 6-8 )

Junto a esto, los últimos resultados de los Programas Internacionales de Evaluación de Estudiantes (PISA) y los últimos resultados de las Evaluaciones de Diagnósticos de centros de primaria y secundaria del curso escolar 2008/2009 en Andalucía ( hechos públicos el tres de julio de dos mil nueve ) evidencian que el alumnado va reduciendo su competencia curricular y su nivel académico, en comparación con años anteriores y con sus homólogos europeos.

Entonces, ¿cómo promover un verdadero cambio escolar que garantice los resultados, mejore la calidad y cumpla los fines que la sociedad tiene encomendados y confía al sistema? ¿Cómo llevar a cabo la renovación? ¿Dónde centrar los esfuerzos? ¿Cuál es el error?

Para contestar a estas preguntas y encarar el verdadero reto de una educación de calidad, eficiencia y excelencia, sería recomendable analizar las experiencias de éxito de países del contexto europeo occidental. Dichos análisis se encuentran reflejados en el **Informe McKinsey** (Michael Barber y Mona Mourshed, 2007 ) que concluye que: *"Los sistemas educativos que obtienen mejores resultados son aquellos que mantienen un fuerte foco en mejorar el proceso de enseñanza en el aula, debido a su impacto directo sobre los aprendizajes de los alumnos/a"*

Para los autores, estos sistemas actuaron bien sobre 3 ejes:

1. Seleccionar a las personas más aptas para ejercer la docencia
2. Incidir, comunicar y extender las buenas prácticas docentes
3. Desarrollar la atención a la diversidad de forma precisa.

Tomando como referencia pues, el informe Mckinsey, habría que añadir un cuarto eje para garantizar el éxito en los resultados escolares y rendimientos académicos: La organización de los centros: Autonomía, Organización, Financiación y Funcionamiento, tal y como se nos propone por la Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (ADIDE) en su informe de 15 de abril de 2009.

Es ahí, donde se centra la propuesta que hacemos a la comunidad educativa, con este artículo.

## 2. Calidad, Eficiencia y Excelencia para los Centros Docentes: El Re-Cambio.

Proponemos por lo tanto, que, los verdaderos avances en la educación cristalizan allá donde se producen buenos resultados académicos y escolares, y estos se logran gracias a unas buenas prácticas en el microcontexto del aula. Estamos hablando de la buena metodología de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estamos hablando del tercer y cuarto nivel de concreción curricular.

Este nivel de aula, no puede estar aislado del resto de la realidad docente, sino que deberá coexistir con una organización del centro que facilite y ampare estas prácticas profesionales, técnicas, científicas y pedagógicas.

Los buenos resultados necesitan pues, un enfoque organizativo-ecológico absolutamente novedoso. Una reinención total que haga posible que la demanda de plazas escolares de los centros públicos realmente sea valorada y perseguida por las familias, en vez de convertirse en algo, cada vez menos deseado por los padres y madres de nuestros alumnos/as que miran a la escuela concertada o privada con especial entusiasmo, en detrimento de la pública.

No querer reconocer esto, es hacer justamente lo contrario a lo que necesita la escuela pública, como garante de la movilidad entre estratos sociales, y compensadora de desigualdades. No podemos seguir pregonando las bondades de la escuela pública, con los penosos resultados que ésta está ofreciendo. Es muy cómodo atribuirse ser el defensor de las utopías cuando las consecuencias la sufren otros. Hay que definitivamente, recambiar.

## 3. Autonomía de Gestión y Pedagógica en los Centros Docentes: Más Responsabilidad.

Requerir autonomía, significa mayor responsabilidad. Por lo tanto, cuando el profesorado solicita con vehemencia más autonomía para su labor docente, debe ser consciente de que este reto implica más y mejor trabajo, más compromiso y más exigencia

La actual legislación contempla estos supuestos, tanto en la legislación básica del Estado, Ley 2/2006 Orgánica de Educación, de 3 de mayo, en su Título V: Participación, Autonomía y Gestión de los Centros, como en la legislación andaluza, Ley 17/2007 de Educación de Andalucía, de 10 de diciembre, en su Título IV: Autonomía Pedagógica, Organizativa y de Gestión.

**Dichas referencias legislativas son insuficientes para alcanzar un planteamiento como el que propondremos más adelante.** Estos instrumentos, se quedan cortos a la hora de posibilitar una verdadera gestión de resultados, eficiencia y excelencia, para desarrollar al máximo todas las potencialidades de la escuela pública.

No se le pueden rendir cuentas a un equipo directivo, ni reclamar resultados a un claustro de profesores, sin que estos puedan desplegar su profesionalidad con total autonomía y responsabilidad. Para ello, es obvio que se debe ir más allá de lo que la actual legislación permite, posibilita y ampara.

## 4. Urgente: Reinventar la Escuela Pública

Pues bien, el marco general de actuación deberá ser una concepción de currículo abierto, básico y flexible, pero más prescriptivo en el sentido de concreción, precisión, exactitud, claridad de los objetivos a alcanzar y las competencias básicas a desarrollar. Esto es: un currículo no interpretativo, sino preciso y evaluable. Como decía Lord Kelvin, allá por 1850 tomado del libro de Teresa González Ramírez, *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa*, editorial Aljibe, " *Lo que no se define, no se puede conocer. Lo que no se conoce, no se puede mejorar. Lo que no se mejora, se degrada para siempre*"

Junto a este primer nivel de concreción curricular, el sistema tiene que exigir que los proyectos educativos de los centros no sean entelequias abstractas, sino hojas de ruta bien marcadas en el tiempo, en el espacio y con definición clara y precisa de los protagonistas de cada viaje. Esto es, en los centros hay que desterrar ya y para siempre la para nada deseable situación de encontrarnos varios métodos de lectura y escritura en cada ciclo o etapa, varios métodos de aprendizaje matemático y varias formas de concretar otros aprendizajes comunes. Para ello, la legislación deberá ser taxativa y rígida al respecto: un solo método didáctico para cada aprendizaje instrumental en el centro, seleccionado por los profesores en sus órganos colegiados, autorizando al director a dirimir en caso de conflicto. Todo lo que no sea esto, está llamado al fracaso más estrepitoso.

El modelo que presentamos se plantea **un solo objetivo**. Este no es otro que **mejorar los rendimientos y resultados académicos y escolares en el aula**. Para ello, necesita una reforma de la organización del centro escolar, pivotada en:

- A. Estructura
- B. Financiación
- C. Funcionamiento
- D. Fiscalización e Inspección

## Estructura

La estructura debe ser planteada como si de un centro empresarial se tratara, donde la cuenta de resultados es lo que acredita la labor desempeñada. El volumen de negocio de un centro escolar, se reduce a los rendimientos académicos y escolares prioritariamente. No reconocer esto, sería letal para el futuro de la escuela pública y legitimaría el avance silencioso de las ofertas privadas del servicio público de la educación, que consagra el artículo 27 de la Constitución Española.

Los cambios en la estructura deben afrontar, al menos, los siguientes elementos:

- 1) Aumentar las competencias en la gestión financiera del director.
- 2) Profesionalizar la figura del director como gestor, eximiéndole de la docencia para que se dedique de forma profesional a la gestión del centro. No tendríamos directores en los centros, sino gerentes. Para ello entre otras medidas habría que ampliar su potestad sancionadora para con el personal adscrito a su jefatura más allá del apercibimiento, dotarlo de capacidad para solicitar a la administración los perfiles concretos de profesorado vacante o interino, posibilitar relaciones más concretas entre el centro educativo y las empresas o centros de trabajo entre otras.
- 3) Permitir una legislación más flexible que otorgara a los centros una personalidad jurídica propia, a modo de los organismos autónomos locales, con sus propios estatutos, su consejo rector constituido democráticamente entre los sectores de la comunidad educativa e incorporando sectores privados que deseen colaborar, permitiendo al centro moverse con criterios de mercado dentro de la oferta de centros de la zona.

Esto es: Posibilidad de establecer tasas o precios públicos por los servicios que pudiera prestar a otras entidades o particulares. ¿Por qué no va a poder un centro, ofertar menús no sólo a sus alumnos sino a otros sectores recibiendo por ello un legítimo beneficio económico? Este ejemplo se puede extender a servicios deportivos y de ocio, culturales y artísticos, educativos, particulares, publicitarios, alquiler de instalaciones a empresas durante los fines de semana o en horario vespertino, convenios o contratos de uso o servicios y todo aquello que la autonomía y capacidad de los gestores, pueda concertar.

## Funcionamiento y Financiación Pública: Fin a la homogeneidad línea. Inicio de la competitividad y cuenta de resultados.

La financiación pública de un centro, no puede seguir estando vinculada en su mayor peso por el número de alumnos/as matriculados o por el número de líneas escolares en ejercicio. No. Ese igualitarismo no es justo y evita un despliegue de aquellos centros con mayores posibilidades.

Es cierto que el número de alumnos/as matriculados debe ser un factor para su financiación, pero no el prioritario. Además se deben añadir:

- Evolución o involución de la calidad del centro, evaluado en periodos de 3 años.
- Consecución de los objetivos operativos y cuantitativos de su Proyecto Educativo y de su Plan de Gestión.
- Cartera de Servicios a la comunidad.
- Bono escolar a cada unidad familiar para destinar al centro que libremente decida.

Es decir, debemos eludir la financiación plana, directa, lineal para vincularla a los servicios y calidad de los resultados que el centro demuestre y acredite a través de las correspondientes auditorías y supervisiones de la inspección y de los agentes externos que la administración homologue.

En este sentido de fomentar la competitividad entre centros a fin de mejorar los resultados, captando más alumnado y la confianza de las familias, debemos destacar una financiación que no es directa desde la administración al centro, sino que es indirecta, desde la administración a través del **bono escolar** y desde ese bono escolar, al centro.

El bono escolar es el aval que cada familia deposita en el centro en el cual confía la educación de sus hijos. Así de simple y así de contundente al mismo tiempo. La administración no invierte la totalidad de los fondos públicos directamente al centro a través de las transferencias corrientes del presupuesto, sino que, la administración entrega a cada unidad familiar un bono, valorado en la cuantía que se determine en función del nivel educativo de cada hijo/a, para que dicha unidad familiar invierta ese dinero en el centro escolar que estime más oportuno.

Es decir, gran parte del presupuesto de cada centro dependerá de la gestión económica de los bonos que reciba. A más alumnos/as – demanda - más fondos. Fondos que han sido recibidos por la decisión de los padres o tutores legales del alumnado. Opera aquí, la ley de la oferta y la demanda. Cuanto mejor funcione un centro educativo, más alumnos recibirá.

Si hoy en día un usuario del sistema público de salud, puede elegir a su médico, ¿por qué los padres no pueden seleccionar con criterios de calidad, el centro en el que sus hijos se van a formar?

Este es, grosso modo, el sistema empleado en Suiza, una de las cunas del Estado del Bienestar y para nada sospechosa de fracaso escolar y baja calidad en los parámetros de los servicios públicos. Igualmente, gran parte de los planteamientos aquí expuestos son defendidos por el prestigioso profesor Pedro Schwartz del CES de Madrid.

Pero, evidentemente un centro necesita otras fuentes de financiación y una colaboración entre administraciones, cada una de las cuales tiene asignadas por Ley, una serie de competencias. Estos serían los gastos que asumirían las administraciones:

- Administración Local: mantenimiento de centros, limpieza, pago de suministros básicos ( luz agua, gas...)
- Administración Autonómica: Bono escolar-familiar. Inversiones para la construcción y ampliación de nuevos centros. Transporte escolar para garantizar el acceso y la asistencia de la población en desventaja sociocultural, económica o geográfica. Pago de los haberes de profesores y otros profesionales del sistema educativo.
- Administración del Estado: Financiación de un sistema potente de Becas, para docentes como para discentes, que haga atractiva la movilidad territorial y profesional.

¿A qué se reduce todo lo expuesto? Simplemente a que la competencia entre centros, mejorará el rendimiento académico de su alumnado. Así ocurre en la escuela privada. Cuanto antes empiece a funcionar en la pública, mejor para ella. La competencia entre instituciones educativas, acarreará mejores resultados que, sin duda alguna, los vistos hasta este momento.

Las familias tendrán libertad para invertir sus bonos en los centros que estimen mejores en virtud de la realidad diaria, que ellos mejor que nadie, conocen.

Así, los buenos centros tendrán problemas por exceso de solicitudes de plazas, creando incluso bolsas para los próximos cursos académicos, gestionando la regla de la oferta y la demanda en perjuicio de los centros que no quieran, sepan o se comprometan al verdadero recambio del sistema educativo.

Los buenos resultados, tendrán igualmente que premiar a los docentes más y mejor comprometidos. La administración, dentro de la fiscalización y auditoría pública que realice, se verá obligada a mejorar los salarios de los profesionales mejor valorados por las evaluaciones y que hayan alcanzado los objetivos planteados en sus programaciones de aula. No se trataría sólo del estímulo económico en sus nóminas, sino en facilitar becas de estudio, de investigación, licencias retribuidas para perfeccionarse, premios, reconocimientos públicos...

## 5. Información, Asesoramiento, Evaluación, Control y Supervisión

Evidentemente, este nuevo planteamiento de organización del centro escolar, necesita unos controles de calidad que deberán ser realizados externamente por la administración. Para ello, la administración cuenta con un gran recurso que podría destinar a esta misión: **la inspección educativa**.

Se trataría de **reorientar la inspección** para, desburocratizándola, dedicarla a lo verdaderamente necesario en el centro: mejorar los resultados académicos a través de las buenas prácticas docentes y metodológicas en las aulas. En definitiva, la inspección informaría y asesoraría para mejorar los resultados académicos y la atención a la diversidad, la dirección de centros y organización del profesorado y la mediación en los conflictos de centro, tal y como marca el ámbito del objetivo 1º, del Plan General de Actuación de la Inspección para el cuatrienio 2008-2012 regulado por la Orden 21 de julio de 2008. Pero todo ello encaminado a un objetivo esencial, ya enunciado al principio del artículo: la dinámica en cada aula.

Junto con los inspectores y la reorientación de su misión, esencial como garantes de los derechos de los miembros de la comunidad educativa así como fiscalizadores en la observancia de las obligaciones y responsabilidades, la administración contaría con organismos profesionales, encargados de velar por la calidad del sistema educativo. Dichos organismos serían externos a los centros. A este respecto podemos destacar como instrumento, la publicación para su desarrollo del Plan Estratégico de Evaluación General del Sistema Educativo 2009-2012, publicado el tres de julio de dos mil nueve por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, (Agaeve)

## 6. Conclusiones

La actual educación pública, goza de un descrédito, una desconfianza y un deterioro objetivo de tal calibre, que necesita de una verdadera modificación de sus estructuras decenales para poder subsistir con prestigio ante los avances imparablemente silenciosos de la escuela privada y concertada.

Captar lo que el mercado tiene de bueno para adaptarlo al funcionamiento de las instituciones educativas, es un ejercicio de coherencia que persigue la calidad, el rigor, la excelencia, el trabajo bien hecho y la satisfacción de mejorar decididamente, la sociedad que tenemos a través de su herramienta más poderosa: la formación de las presentes y futuras generaciones.

*"El cambio social siempre va por delante del cambio en las organizaciones de los centros educativos"* Fernández Enguita "Educar en tiempo inciertos" (2001). Es hora de empezar sin punto de retorno, a desdecir esta realidad.

### Referencias bibliográficas.

- Decreto 115/2002 de 25 de marzo por el que se regula la organización y funcionamiento de la inspección de educación en Andalucía.
- Desarrollo de un modelo de intervención de la inspección educativa de Andalucía situado en el centro educativo. ADIDE. Antequera. 2009.
- Fernández Enguita M.: "Educar en tiempos inciertos" Morata. 2001. Madrid
- Fernández Enguita M. "La escuela a examen" Pirámide. 1999. Madrid.
- Informe sobre el resultado de las pruebas de evaluación de diagnóstico en Andalucía para el curso escolar 2008 - 2009. CEJA. Julio 2009.
- M<sup>a</sup> del Mar Rodríguez: "El asesoramiento en educación" Aljibe. 2002. Madrid.
- Orden 13 de julio de 2007 por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la inspección de educación en Andalucía.
- Orden 21 de julio de 2008 por la que se regula el plan general de actuación de la inspección educativa en Andalucía para el cuatrienio 2008 - 2012.
- Plan estratégico de evaluación general del sistema educativo andaluz: 2009 – 2012. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Julio de 2009
- Rul J.: "De la educación pública y su ordenación" FEAE-Praxis. Madrid. 2004
- Soler Eduardo: "La visita de inspección". La Muralla. 2002. Madrid.
- Teresa González Ramírez: "Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa" Aljibe. 2000 Madrid.
- Zacarías Ramo T.: "Para qué los inspectores" Praxis. 1999. Madrid.

**Francisco Javier Fernández Franco**

## LA INNOVACIÓN EN EL CAMPO DE LOS MATERIALES CURRICULARES.

Germán Repetto Cárdenas

### Resumen

Los materiales curriculares son un elemento determinante del proceso de enseñanza-aprendizaje condicionado por el modelo tradicional de escuela, lo que dificulta su innovación. Existen materiales curriculares alternativos, como los que aporta la pedagogía de Freinet.

### Palabras clave

Libro de texto, Materiales curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje, ideología, profesorado, alumnado, alternativas, innovación, Freinet.

A lo largo de las siguientes líneas trataremos de abordar las distintas causas del fracaso de las innovaciones en materia de materiales curriculares en el contexto escolar.

Estas causas se encuentran repartidas entre los distintos ámbitos de lo que conocemos como fenómeno educativo: padres, alumnos, profesores, mercado editorial y política educativa. También trataremos de orientar el diseño y desarrollo de materiales curriculares alternativos.

### MATERIALES CURRICULARES: INNOVACIÓN Y FRACASO

Como señala Area Moreira (2001), el uso de los medios y materiales en los procesos educativos escolares está condicionado histórica y contextualmente por el origen y la naturaleza específica de la cultura de la institución escolar. Pertenece al canon de la cultura impresa -hegemónica e incuestionable durante todo el siglo XIX y XX- transmitida por la institución escolar y caracterizada por la fragmentación de contenidos, el aislamiento epistemológico, la individualidad y la ausencia de experiencias compartidas entre los docentes. Todo ello explica la resistencia del profesorado a la incorporación de innovaciones en materia de nuevas tecnologías en el aula.

Pero otras muchas causas determinan el fracaso de las innovaciones, la mayor parte de ellas ligadas al profesorado. En referencia, por ejemplo, al éxito de los libros de texto, Martínez Bonafé (1997a), afirma que dada la gran variedad de demandas profesionales, no es extraño que muchos profesores den la bienvenida a un artefacto que decide por ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su ordenación, secuencia y temporalización. No es extraño que los sistemas prefabricados sean considerados como ahorradores de tiempo. En este sentido, Merchán (2002) afirma que la elección del libro de texto por parte de los profesores no puede entenderse sólo en función de sus virtualidades técnico-pedagógicas, sino también de la capacidad de las empresas editoriales de ofrecer su producto y de influenciar de una u otra forma en el ánimo de los lectores.

En referencia a esta cuestión, Martínez Bonafé (1997a) defiende que el hecho de que la producción de material esté regida por la lógica del beneficio implica que, desde un punto de vista pedagógico, no siempre se edita el mejor material, sino aquél que mejor se vende. Para Merchán (2002), la escasa funcionalidad de los materiales alternativos en el campo de la práctica, en relación a la lógica examinadora y de uniformidad y control del alumnado del sistema escolar, viene también a determinar su fracaso y el auge cada vez mayor de los materiales curriculares tradicionales. Aun cuando el profesor trate de adoptar propuestas metodológicas alternativas, las circunstancias del contexto acabarán encauzándolo por el "buen camino".

Incluso el alumnado parece responder con el tono burocrático y rutinario impuesta por esta lógica a la que los libros de texto invitan. En este sentido, es triste reconocer que muchos alumnos consideran más cómodo tomar apuntes, memorizarlos y reproducirlos en el examen; que realizar un engorroso y tedioso trabajo/investigación en grupo que le supondrá muchos más esfuerzos y muy pocos beneficios en muchos casos.

Martínez Bonafé (1997a) señala por otra parte la política educativa de apoyo a la innovación como otro elemento fundamental de la cuestión que abordamos. Algunas convocatorias para ayudas a la creación de materiales curriculares, corren el peligro de definir desde la Administración de un modo homogéneo y unilateral que es la innovación en el currículo. Condicionar la elaboración de proyectos y materiales curriculares a un modelo curricular concreto, es restringir innecesariamente el campo de las alternativas renovadoras. Además, las políticas de formación de profesorado son otro elemento fundamental, pues es necesario cambiar las costumbres de los consumidores para poder innovar.

Por último, y en referencia a las familias, Martínez Bonafé (1997a) aborda el papel contradictorio de los padres y madres en relación con la innovación. Por un lado, están satisfechos con el profesor o profesora innovadora, pero valoran la educación que reciben sus hijos en función del progreso en las materias fundamentales -matemáticas, lenguaje, ciencias- y este progreso se mide en relación con las preguntas que se formulan desde el libro de texto y los resultados obtenidos en los exámenes

## HACIA UN MODELO DE MATERIALES CURRICULARES ALTERNATIVOS

El marco para una concepción alternativa de la educación y los materiales curriculares la encontramos en el análisis que hacen Zurriaga y Hermoso (1991) de la pedagogía de Freinet. Según estos planteamientos, la cooperación debe ser el eje de todo el trabajo escolar, y de ella se infieren los siguientes aspectos:

- Un equilibrio entre el trabajo individual y el colectivo.
- La organización y el clima del aula.
- La socialización del saber, con la creación de medios de participación y comunicación.

Por ello, el papel del maestro es el de un facilitador de información, indirectamente mediante las técnicas y directamente por medio del contraste de opiniones, debate y reflexión continua con sus alumnos. En este contexto es fácil entender que el libro de texto resulta un serio impedimento, por lo que Freinet se lanzó a la búsqueda de instrumentos que pudieran sustituirlo y de fuentes de documentación e investigación personal para los alumnos. Algunos de esos instrumentos son:

### 1. El fichero escolar

Se basa en que los estudiantes consigan:

- Disponer de documentación y de una forma sistemática de ordenación y clasificación de los documentos.
- Crear un clima de investigación en el aula.
- Organizar diferentes formas de trabajo individual y/o colectivo del aula atendiendo sus propios ritmos e intereses.

Los medios que se utilizan para la realización del mismo son los siguientes:

- Periódicos y revistas infantiles donde aparezcan artículos carácter científico, histórico, etc.
- Volúmenes sueltos de enciclopedias.
- Recortes de revistas y periódicos.

### 2. Taller de documentación

Facilita al estudiante los conocimientos útiles para establecer criterios de selección y catalogación de materiales, las habilidades de buscar, resumir, recortar, escribir, ilustrar, clasificar, archivar, volver a encontrar y guardar.

### 3. La Biblioteca de Trabajo (BT)

Se constituye mediante documentos agrupados por centros de interés programados, para permitir que el niño avance a su propio ritmo. El papel de las monografías y colecciones creadas por los propios alumnos es esencial.

### 4. Centro de documentación e información de la escuela

A diferencia de lo que ocurre en la escuela tradicional, donde el profesor mantiene el papel de experto; en este modelo los maestros y bibliotecarios documentalistas cooperan estrechamente en ciertos momentos de la vida educativa. Se trata de que los alumnos aprendan a investigar, a dominar la información y a saber seleccionar unos documentos autónomamente. Esto implica:

- Saber leer
- Saber definir el tema de búsqueda.
- Saber buscar el documento pertinente del tema en cuestión (utilizar ficheros).
- Saber tomar notas: analizar y sintetizar; fichar.

Por otro lado, Lledó y Cañal (1993), desde su modelo investigativo de diseño y desarrollo de materiales curriculares, hablan de los **Materiales de Apoyo para el Diseño y Desarrollo de la Enseñanza (MADE)** como propuestas integradoras de los diversos tipos de material curricular, incluyendo:

- Información organizada de fundamentación curricular.
- Propuestas didácticas articuladas en torno a ámbitos de investigación definidos para cada etapa educativa.
- Orientaciones y ejemplificaciones de realización de experiencias y/o unidades didácticas, tipo de actividades, utilización de recursos, etc.

De esta forma, los MADE se configuran como materiales diseñados para hacer factible la realización y la experimentación de unidades didácticas elaboradas por el profesorado y la mejora de la enseñanza de determinados temas facilitando la toma de decisiones y la obtención o fabricación de recursos didácticos.

Por tanto, podemos concluir afirmando que no basta con cambiar los materiales curriculares para conseguir innovar, sino también otros y muy importantes elementos que configuran la institución escolar.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- A.A.V.V. (2001): Los materiales curriculares. Kikirikí, nº 61, págs. 1961. (Número monográfico).
- LLEDÓ A.I. y CAÑAL, P. (1993): El diseño y desarrollo de materiales curriculares en un modelo investigativo. Investigación en la Escuela, nº 21, págs. 9-17.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992a): Siete cuestiones y una propuesta. Cuadernos de Pedagogía, nº 203, págs 8-13.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992b): ¿Cómo analizar los materiales? Cuadernos de Pedagogía, nº 203, págs 14-18.
- MERCHÁN, F.J. (2002): El uso del libro de texto en la clase de Historia. Jerónimo de Uztaiz, nº 17, 26 pág.
- ZURRIAGA, F. y HERMOSO, T. (1991): La pedagogía Freinet. Alternativas al libro de texto. Cuadernos de Pedagogía, nº 194, págs. 39-41.

**Germán Repetto Cárdenas**

## LAS RIMAS DE BÉCQUER A TRAVÉS DE LAS CARTAS LITERARIAS A UNA MUJER.

Isabel Patricia García Marchena

*Las Cartas Literarias a una mujer* aparecieron sin la firma de Bécquer, anónimas, en las páginas del periódico el contemporáneo, el 20 de diciembre de 1860, 8 de enero, 4 y 23 de abril de 1861. Aunque estas cuatro cartas están escritas por separado, conforman indudablemente una obra entera.

*Debemos tener en cuenta que, aunque el propio título nos dice que se trata de cartas, también nos advierte que son literarias, es decir, son cartas fingidas; aparentemente dirigidas a un destinatario específico, una mujer en este caso. En ellas Bécquer establece una conversación ficticia con su amada en la que le explica su propia teoría poética.*

Por lo tanto, las cartas de Bécquer tratan tanto de literatura como de amor, sin que sean totalmente literarias o amorosas; consisten en un diálogo con una mujer, que en realidad se convierten prácticamente en un monólogo, pues la mujer sólo pregunta "¿qué es poesía?" (*Carta I*). La mujer, en las cartas, es un estímulo, una hermosa presencia, que sirve para que el poeta se sumerja más y más en sus reflexiones de índole literaria.

Las cartas tratan varios aspectos del proceso creador de la poesía, y lo hacen de forma premeditadamente desordenada, buscando una comunicación de signo personal e íntimo. Se constituye así una Poética, que es una declaración de los principios fundamentales que inspiran, en su origen, la verdadera poesía. Además, en ella Bécquer hace una distinción entre dos conceptos fundamentales de su teoría poética: la poesía y el poema. La poesía es el sentimiento identificable con la mujer y con Dios. La poesía es todo aquello que agite el alma del hombre, pues es en el alma donde reside la poesía. Mientras el conocimiento de la poesía es intuitivo y vive gracias a la idea, el poema es el objeto, la conformación del sentimiento a través de la palabra.

Ya en la primera de las rimas Bécquer nos muestra su concepción de la poesía. En ella nos habla de la pobreza de las palabras para expresar los sentimientos, la insuficiencia del lenguaje para expresar los sentimientos del poeta. Jorge Guillén escribe un artículo titulado "Lenguaje insuficiente. Bécquer o lo inefable soñado", en el que trata este tema; para Bécquer, el lenguaje es insuficiente para expresar todo lo que le rodea. Aquí Bécquer le confiesa a su amada que él quisiera domar el "rebeldé mezquino idioma" del hombre. Sin embargo el poeta se da cuenta que es un iluso, puesto que el idioma, al menos el que hablamos y escribimos, es incapaz de reflejar las altas pasiones y pensamientos de un hombre: "pero en vano luchar".

La pobreza de la palabra y la limitación de la expresión poética la vemos reflejada en alguno de los términos que Bécquer utiliza: "mezquino idioma". Además vemos una clara relación entre esta rima y la segunda de las Cartas literarias a una mujer, ya que en ambas trata de esa pobreza de la palabra. Al intentar encerrar los sentimientos con palabras se pierde la esencia; las palabras no pueden expresar todos los "suspiros y risas, colores y notas" (verso 8). Bécquer aspira a conseguir un lenguaje capaz de expresar estos sentimientos. Sin embargo este empeño está condenado al fracaso debido a lo inefable del lenguaje.

Por otra parte en la Rima III trata el tema de la inspiración y la razón, aunque creemos que sería más exacto decir que trata el tema de la creación poética, pues este englobaría los dos conceptos ya que para Bécquer lo ideal sería que ambos fueran unidos, aunque como veremos más adelante él no lo consigue. Al final el poeta une ambos conceptos, inspiración y razón, mediante una especie de conclusión en la que plantea la lucha de ambos conceptos con el creador, pero tan sólo el creador es el genio que es capaz de atar a los dos; el genio une a la razón y a la inspiración. Esto último nos remite a la *Epístola a los Pisonos* de Horacio. Para Horacio la inspiración y la razón son dos conceptos fundamentales e igual de importantes, ambas deben darse en conjunto: ingenio y artificio.

Este mismo tema que aparece en la rima III está desarrollado en las *Cartas*: Bécquer en la segunda de sus *Cartas literarias a una mujer* nos explica cómo es para él la inspiración o como se produce la inspiración en un poeta:

"(...)nunca se vierte la idea con tanta vida y precisión como en el momento en que ésta se levanta semejante a un gas desprendido y enardece la fantasía y hace vibrar todas las fibras sensibles, cual si las tocara alguna chispa eléctrica".

Este párrafo nos hace pensar que la inspiración llega al poeta como una sacudida. Esta idea de sacudida viene ya argumentada en la rima III, a causa de las distintas definiciones que nos da el autor acerca de la inspiración. En las cartas se subraya que no escribe a instancia de la fuerza del sentimiento. Alejándose del esquema romántico de la creación poética puntualiza: "cuando siento no escribo".

Bécquer nos sigue diciendo con respecto a esto en la segunda carta: "Yo no niego nada; pero, por lo que a mí toca, puedo asegurar que cuando siento no escribo. Guardo, sí, en mi cerebro escritos como en un libro misterioso, las impresiones que han dejado en él su huella al pasar; estas ligeras y ardientes hijas de la sensación duermen allí agrupadas en el fondo de mi memoria hasta el instante en el que, puro, tranquilo, sereno y revestido, por decirlo así, de un poder sobrenatural, mi espíritu las evoca, y tienden sus alas transparentes que bullen como un zumbido extraño, y cruzan otra vez a mis ojos como una visión luminosa y magnífica".

En este párrafo Bécquer rompe con la tradición romántica en la que se creía que el poeta romántico era de naturaleza divina porque percibía sensaciones que al resto del género humano les estaban vedadas. "...escribo como el que copia de una página ya escrita..." (*Carta II*). Esta página escrita era puramente mental, y el hecho de que Bécquer se refiera al proceso mecánico de trasladar el texto de un sitio a otro (de la mente del poeta al papel) indica que ese texto estaba ya elaborado y corregido por nuestra razón. El poeta guarda las impresiones hasta que son elaboradas por la razón y entonces las escribe. La inspiración es importante puesto que sin su propuesta la razón no tendría nada que elaborar y pulir.

En esta tercera rima se presupone que el genio sería el que lograrse atar en un yugo tanto la inspiración como la razón, sin embargo, a pesar de haber enunciado la teoría del genio en la rima con tan gran maestría, en las *Cartas* nos dice que esto es imposible o por lo menos el que lo lograrse no sería él.

En la Rima IV trata el tema de la independencia de la construcción literaria con respecto al mundo real, y por añadidura, a lo concerniente al poeta como ente físico. La existencia de la poesía como algo que forma parte de la naturaleza de las cosas, es decir, como algo perdurable y que no muere frente a la caducidad del poeta.

En la tercera de las *Cartas Literarias a una mujer* vienen reflejados los motivos y efectos de la poesía, en términos distintos pero coincidiendo en el sentido. La poesía de Bécquer es una construcción literaria que persigue la comunicación de sentimientos basándose en el lenguaje amoroso.

Hay una identificación de la mujer con la Poesía, la mujer como una forma de llegar a la Poesía. La mujer como esencia poética, ser intuitivo, sentimental. El hombre-poeta llega a la poesía a través de la mujer-sentimiento. Hay una utilización del código amoroso para tratar el problema literario de la comunicación de sentimientos.

La poesía está presente en las cosas, existe aunque el poeta no este ahí, la poesía existe en la naturaleza que nos rodea, en los misterios del universo, en nosotros mismos, en el amor, es algo que siempre está presente en todo lo que nos rodea. El poeta no es más que el que nos transmite esa poesía, aunque este no exista la Poesía seguirá existiendo ya que el poeta no es más que un mero medio para hacernos llegar la poesía. Poesía como algo incorpóreo, idealista. El poema no es más que la formalización de la poesía. El poema es la concreción del plano superior: Poesía. El poeta pretende captar esa esencia universal en el poema. Consecuencia de esto es la divinidad que el poeta asume, captador de ese misterio y maravilla.

Otro de los conceptos que aparecen reflejados tanto en las *Rimas* como en las *Cartas* es la "indefinible esencia", es decir, del material poético. Bécquer aprovecha la terminología mística para representar el lazo entre el poeta y el "*espíritu sin nombre /indefinible esencia*". Esta esencia está personificada en una primera persona, que insiste en su yo a lo largo de todo el poema. Esa indefinible esencia es otra forma de denominar a la poesía, es indefinible puesto que existe sin "*formas de la idea*" (verso 4). Marta Palenque en su libro *El poeta y el burgués* afirma: "*La inefabilidad viene a ser característica del mundo poético becqueriano y la sugerencia la forma íntima de comunicación con el lector*".

Debemos decir que las formas a través de las cuales vive la "*esencia*" son encarnaciones adecuadas, puesto que todas estas son inefables, inmateriales, es decir, que no tienen forma: "*vacío*", "*hoguera*", "*sombras*", "*nieblas*"... En la primera estrofa de esta rima vemos el poeta se encarga de darle forma a esa esencia que es la poesía. Esto mismo lo trata Bécquer en la *Carta I*: "*La poesía es en el hombre una cualidad puramente de espíritu; reside en su alma, vive con la idea incorpórea de la idea, y, para revelarla necesita darle una forma. Por eso la escribe*"

El poeta recoge esa "*indefinible esencia*" y le da forma, construyendo así el poema. La "*esencia de la poesía*" se describe a sí misma, dándose diferentes definiciones que, aunque distintas, tienen algo en común: "Pertenece a algo". La esencia pertenece a algo; por lo común, es la parte más insignificante de algo mucho mayor, así tendríamos que la "*esencia*" poética es el agua y el "*vaso*" el poeta.

**Isabel Patricia García Marchena**

## EDUCACIÓN EN IGUALDAD. REFLEXIONES SOBRE LOS USOS SEXISTAS DEL LENGUAJE.

José Manuel Asuero Calle

El lenguaje es un producto social relacionado con nuestra percepción de la realidad. Una de las funciones esenciales del lenguaje es la transmisión cultural. Ya que permite el paso y la conservación de ideas, creencias o experiencias de unas generaciones a otras.

No ha de extrañar, por tanto, que nuestra lengua haya trasladado hasta hoy una serie de prejuicios sexistas referidos al rol social que las mujeres desempeñaron hasta hace unas décadas. Hemos de tener en cuenta que hasta entonces la mujer vivía en una sociedad patriarcal, donde su papel quedaba relegado a cuidar de su familia y su hogar. La mujer era una anécdota en la esfera pública y su acceso a la formación universitaria y a determinadas profesiones era muy limitado.

En el último medio siglo, la sociedad ha experimentado un gran cambio y la mujer ha recuperado el espacio y la libertad que culturalmente se le habían denegado. En la actualidad, la mujer desarrolla las mismas profesiones que los hombres e incluso ocupa cargos políticos o de gran responsabilidad. Aunque aún resta un largo recorrido para la equiparación salarial, el acceso a altos cargos, y sobre todo, para el cambio de mentalidad necesario para que varones y mujeres compartan en igualdad el cuidado de la casa y la familia.

Sin embargo, la evolución del lenguaje no está siendo tan rápida como la evolución de los acontecimientos y éste ha quedado obsoleto en algunos aspectos, transmitiendo mensajes que siguen reforzando el papel tradicional del sexo femenino. De hecho, habrá quienes opinen que nuestro idioma no cambiará hasta que la igualdad entre ambos sexos sea completa.

La lengua es un organismo vivo, es decir, de forma natural va introduciendo nuevos usos y palabras para reflejar la realidad cambiante. Por su estrecha relación con el pensamiento, podemos suponer que la anulación de los usos sexistas del lenguaje influirá positivamente en el comportamiento humano y en nuestra percepción de la realidad, desterrando los prejuicios sexistas que aún existan en la sociedad actual. Por este motivo, expondremos más adelante una serie de recomendaciones para utilizar un lenguaje más integrador.

Con el término género hacemos referencia a las funciones o roles que desempeñan las personas. Generalmente, éstos se han circunscrito a los asociados a las mujeres y los varones. Esta diferenciación social basada en la diferenciación sexual induce a errores graves. Identificar género con sexo es una cuestión sociocultural más que lingüística. El lenguaje no es culpable del sexismo sino la tradición cultural androcéntrica que éste transporta. Si se siguen empleando términos sexistas para construir nuestro pensamiento, difícilmente podremos romper determinados comportamientos.

En castellano podemos distinguir principalmente dos géneros (masculino y femenino) y un género neutro "residual" procedente del latín que se conserva en algunos pronombres y determinantes.

Se observa una cierta tendencia a considerar masculinos a aquellos sustantivos terminados en -o, y femeninos a los terminados en -a, pero son numerosos los nombres terminados en -o / -a que designan indistintamente a seres masculinos o femeninos. Se denominan nombres comunes. Para discriminar su género se ha de acudir al determinante que lo acompaña (el pianista/la pianista). En otras ocasiones, el género ni siquiera se corresponde con diferencias sexuales. Es el caso de los sustantivos epicenos, con los que se puede designar a seres de ambos sexos empleando nombres masculinos o femeninos (el mosquito, la víctima...).

En español, el género masculino es el género no marcado, es decir, permite englobar a entes de género femenino y masculino. Por este motivo, en muchas ocasiones, el femenino es ocultado en nuestro idioma. Así, sustantivos como "hombre", "niño" o "alumno" son utilizados con valor genérico para referirse tanto a varones como a mujeres. Para evitar este uso sexista del lenguaje, conviene sustituir estas palabras por otras expresiones no excluyentes del femenino mediante los siguientes métodos:

- Sustitución del término genérico por una expresión de carácter colectivo que englobe a ambos sexos: Humanidad, género humano, ser humano, juventud, alumnado,...
- Elaboración de una estructura copulativa con el referente femenino: Los hombres y las mujeres, los alumnos y las alumnas...
- Adición de la barra y la terminación femenina junto al final del término masculino: Niño/a, alumno/a...

Las dos últimas opciones dan lugar a un discurso recargado y aburrido, por lo que sería preferible acogerse al primer método cuando esto sea posible.

Los adjetivos masculinos en plural absorben también la referencia a los sustantivos femeninos. Una posible solución sería recurrir a adjetivos invariables aplicables a ambos sexos o la sustitución de los sustantivos por términos colectivos, como hemos dicho anteriormente. Estas soluciones no son siempre posibles por no existir en todos los casos términos colectivos válidos ni adjetivos invariables al género.

Junto a la ocultación del género femenino, observamos situaciones en las que se percibe cierta asimetría semántica entre sustantivos de distinto género. Así, encontramos ciertos nombres de profesiones que en femenino tienen connotaciones peyorativas. Tal es el caso de palabras como verdulera, jefa o sargenta, que aportan el significado de mujer ordinaria en el primer caso y autoritaria en los dos restantes.

Tampoco hay simetría en algunos tratamientos para dirigirnos a varones o mujeres. Así, es frecuente anteponer el artículo al apellido de mujeres famosas en el mundo de las letras, las artes o la política mientras que no se hace lo mismo para nombres de varones famosos en estos campos. Habría que procurar hacer una designación semejante independientemente del sexo de la persona nombrada.

De igual forma con el término "señora"/"señorita" hacemos referencia al estado civil de la mujer (casada/soltera) mientras que el término "señor" se refiere a todos los varones independientemente de su estado civil. También acudimos al uso de expresiones que indican relación de dependencia o subordinación de las mujeres hacia sus maridos, tales como "Señora de López", "Viuda de García", etc. Independientemente de la decisión de la mujer de adoptar el apellido de su marido, la preposición "de" convendría suprimirla para evitar ese significado de sumisión al varón.

Quizás donde podemos encontrar más casos de uso sexista del lenguaje es en aquellos términos referentes a las profesiones u oficios. Hemos de tener en cuenta que hasta hace relativamente poco tiempo había profesiones que solamente eran ejercidas por varones, tales como vigilantes de seguridad, mecánicos, cargos del ejército, de la justicia, la política, etc. Por tanto, cuando progresivamente comienzan a incorporarse mujeres a estos ámbitos laborales, no se sabía muy bien como designarlas. Aún más complicado era esta labor, si tenemos en cuenta que muchos femeninos de profesiones tradicionalmente masculinas eran utilizados para referirse a la mujer del sujeto que ejercía dicha profesión.

La R.A.E tardó en aprobar el uso de voces como "médica" o "abogada" con el sentido de mujeres que realizan dichas profesiones. De hecho, aún se muestra cierta resistencia a aceptar términos como "magistrada", "notaria", "jueza", "fiscal", etc.

Podemos destacar los recientes esfuerzos desde diversas administraciones para desterrar los usos sexistas del lenguaje. Son numerosas las guías elaboradas para este fin por ayuntamientos, instituciones y diversos organismos estatales. Estos esfuerzos no son siempre bien admitidos por todos los usuarios, que tienden mayoritariamente al inmovilismo conservador en cuestiones lingüísticas.

Hemos de pensar que la función principal de una lengua es la de servir de vehículo de comunicación para darle forma a la realidad que nos rodea. La realidad no es estanca, los cambios se producen continuamente. Si no somos capaces de actualizar nuestro lenguaje según va cambiando nuestro entorno y modos de pensar, la comunicación se empobrece y la lengua pierde su utilidad para explicar lo que acontece.

El lenguaje debe evolucionar al mismo nivel que la sociedad que la utiliza. Debe emplearse correctamente, observando sus normas y costumbres, pero sin llegar a momificarla. De igual manera que progresivamente caen en desuso determinadas expresiones y se añaden otras nuevas para designar nuevos conceptos, la lengua debe adaptarse a la sociedad que la utiliza y desterrar aquellas expresiones que puedan atentar contra la dignidad de la mujer u ocultar su valor en cualquier ámbito.

#### Bibliografía:

- BENGOCHEA, M. **Sugerencias para evitar el sexismo en el lenguaje administrativo**. Gobierno de Cantabria. Santander, 2005.
- GARCÍA MESEGUER, A. **Lenguaje y discriminación sexual**. Cuadernos para el Diálogo. Madrid, 1977.
- MEDINA GUERRA, ANTONIA M. (Coord.). **Manual de lenguaje Administrativo no sexista**. Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer. Universidad de Málaga, 2002.
- VARGAS, V.M, MARTÍNEZ, A.V y VARGAS, A. **Lo femenino y lo masculino en el diccionario de la Lengua de la Real Academia Española**. Instituto de la Mujer, Madrid, 1998.

José Manuel Asuero Calle

## INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE *HISTORIA DE LA FILOSOFÍA.*

Laura Triviño Cabrera

### 1. Justificación

Nos encontramos ante un momento crucial en el camino hacia la igualdad real entre hombres y mujeres. Ahora más que nunca, se percibe una óptica feminista en todas las instituciones y en todos los ámbitos que atraviesan la sociedad española del siglo XXI. Una situación fruto de la puesta en vigor de la ley para la igualdad de mujeres y hombres que ha logrado una mayor sensibilización y atención a las cuestiones y a la perspectiva de género.

En este artículo intentaremos exponer algunos de los puntos fundamentales que hay que tener en cuenta a la hora de configurar el currículo de la asignatura de *Historia de la Filosofía*. Primeramente hay que prestar atención al Real Decreto 1467 / 2007 en el que se expone como uno de los objetivos del bachillerato:

*Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real [...].<sup>1</sup>*

Por su parte la Comunidad Autónoma, que nos ocupa, dispone de una Ley para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía. En ella se especifica que para la enseñanza no universitaria, «el principio de igualdad entre mujeres y hombres inspirará el sistema educativo andaluz y el conjunto de políticas que desarrolle la Administración educativa. Las acciones que realicen los centros educativos de la Comunidad Autónoma contemplarán la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento de sus actuaciones»<sup>2</sup>. Siguiendo este principio establecido, nos preguntamos cómo podremos hacer frente a esta labor. En el siguiente artículo se especificarán una serie de actuaciones y actividades de la que extraemos la que consideramos más adecuada y fundamental para el currículo de Historia de la Filosofía: «Hacer visible y reconocer la contribución de las mujeres en las distintas facetas de la historia, la ciencia, la política, la cultura y el desarrollo de la sociedad»<sup>3</sup>.

Para llevar a cabo esta actuación, debemos contar con materiales curriculares y libros de textos adaptados a esta nueva visión educativa que la perspectiva de género contempla y que es primordial para que vivamos en un mundo más igualitario y más justo. Debemos procurar que la asignatura *Historia de la Filosofía* dé a conocer todas aquellas mujeres que han cumplido un importante papel dentro del saber filosófico y desechar esa idea de introducir algunas filósofas como casos excepcionales dentro del pensamiento que las reduzcan a puras anécdotas. No podemos pensar que esta forma de proceder, es decir “pasar de puntillas” por el tema de género, significa haber cumplido con ese enfoque feminista que se especifica en la ley y en el real decreto.

Por ello, nuestro propósito es mostrar cómo podemos introducir la perspectiva de género en el currículo de *Historia de la Filosofía* de una manera efectiva. Dos serán los puntos principales que nos proporcionarán los contenidos necesarios para propiciar una conciencia de género.

### 2. La filosofía moderna: la Ilustración como salida de la mujer del estado de infancia perpetua

Si la Ilustración, en la asignatura de *Historia de la Filosofía*, se presenta con la expresión kantiana: “la Ilustración es la salida de la minoría de edad del hombre”. Cuando nos encontremos en esta unidad didáctica es primordial exponer que la lucha por ser ciudadanos, es simplemente eso “ciudadanos”, los hombres buscan su libertad. Mientras tanto, las mujeres deberán ayudar a los hombres a ser “ciudadanos” y ellas se limitarán a ser espectadoras de una Historia protagonizada única y exclusivamente por el sexo masculino. Sin embargo, la Ilustración propició un vuelco inesperado. Las mujeres también reivindicaron la universalidad de los derechos; configuraban la otra mitad del género humano y no se iban a quedar de brazos cruzados. De ahí que la Ilustración se sitúe como la *salida del hombre de minoría de edad* pero también como *la salida de la mujer del estado de infancia perpetua* como denominó Mary Wollstonecraft.

Si se deben señalar como filósofos ilustrados a Montesquieu, Voltaire, Diderot o Kant; habrá que mencionar pensadoras ilustradas como Mary Wollstonecraft, Olympe de Gouges o Josefa Amar y Borbón. Así como dar a conocer aquellos hombres que denunciaron la situación de desigualdad que sufrían las mujeres; tendríamos a Condorcet y a Feijoo en España que elaboraron escritos en defensa del sexo femenino.

<sup>1</sup> Real Decreto 1467 / 2007, de 2 de noviembre. BOE núm. 266, Martes 6 de noviembre de 2007.

<sup>2</sup> Ley para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía, Ley 12/2007, de 26 de noviembre, BOJA nº 247, de 18 de diciembre de 2007. Título II: Medidas para promover la igualdad de género. Capítulo 1: Igualdad en la educación. Artículo 14: Principio de Igualdad en la Educación.

<sup>3</sup> *Ibid.* Artículo 15: Promoción de la igualdad de género en los centros educativos.

Pero siempre debemos recordar que este tema debe surgir al hilo de la explicación sobre qué supuso el movimiento Ilustrado y su contribución a la Historia de la Filosofía. Llegados a este punto, debemos apuntar una serie de criterios de evaluación que marca el Real Decreto<sup>4</sup> y que se aplicarán para superar los contenidos que se han ido desarrollando en el bloque de filosofía moderna desde una perspectiva de género. En primer lugar, «analizar el contenido de un texto filosófico, identificando sus elementos fundamentales y su estructura, y comentándolo con cierto rigor metodológico»; en segundo lugar, «comentar y enjuiciar críticamente un texto filosófico, identificando los supuestos implícitos, que los supuestos implícitos que lo sustentan, la consistencia de sus argumentos y conclusiones, así como la vigencia de sus aportaciones en la actualidad»; y en tercer lugar, «comparar y relacionar textos filosóficos de distinta épocas y autores, para establecer entre ellos semejanzas y diferencias de planteamiento».

Todos estos criterios serán tenidos en cuenta ya que nos basaremos en textos que ayuden al alumnado a identificar los problemas filosóficos que surgen acerca de la participación femenina en el concepto de ciudadanía así como relacionar el tema con la actualidad en la que mujeres y hombres tienen los mismos derechos y deberes, son iguales ante la ley aunque al mismo tiempo habrá que incidir en las metas que quedan por alcanzar para llegar a la igualdad real entre mujeres y hombres que vindicaron las filósofas del siglo XVIII.

A continuación, expondremos dos textos<sup>5</sup> muy adecuados para descubrir el pensamiento ilustrado desde una óptica feminista. Por un lado, tenemos el fragmento de Kant en el que expone cuál es el papel del hombre y de la mujer en la sociedad; para posteriormente llegar hasta Olympe de Gouges con uno de los textos más claros sobre el momento reivindicativo femenino.

**El hombre piensa conforme a principios; la mujer, tal y como piensan los demás;** si bien ésta se adhiere a la opinión general para obtener una aprobación que no podría conseguir en caso contrario. **El honor del hombre se cifra en sí mismo;** el de la **mujer, en algo externo. En materia de religión la mujer no ha de cavilar, sino asumir cuanto diga la iglesia.** Con respecto al honor, **las mujeres dependen de lo que la gente diga de ellas,** mientras que **los hombres deben enjuiciarlo por sí mismo.** Las mujeres no ven sino lo que los demás dicen acerca de ellas; los hombres reparan en lo que se piensa de ellos, cuando se les juzga de un modo imparcial. Por lo que atañe a los sentimientos, el honor debe ser el móvil del hombre, y la virtud el de la mujer. **En cuanto al patrimonio doméstico, al hombre le corresponde ganar y a la mujer, ahorrar.** Por eso reciben las mujeres regalos antes que los hombres, mientras que éstos se creen obligados a mostrarse obsequiosos. Al margen de su interés particular, **el varón se interesa por la cosa pública,** en tanto que **la mujer se restringe al ámbito doméstico.** [Inmanuel Kant: (1798): *Antropología Práctica*, Ed. RBA, Barcelona, 2002, p. 111].

**Mujer, despierta; el rebato de la razón se hace oír en todo el universo; reconoce tus derechos. El potente imperio de la naturaleza ha dejado de estar rodeado de prejuicios, fanatismo, superstición y mentiras.** La antorcha de la verdad ha disipado todas las nubes de la necedad y la usurpación. El hombre esclavo ha redoblado sus fuerzas y ha necesitado apelar a las tuyas para romper sus cadenas. **Pero una vez en libertad, ha sido injusto con su compañera.** ¡Oh, mujeres! ¡Mujeres! ¿Cuándo dejaréis de estar ciegas? **¿Qué ventajas habéis obtenido de la revolución?** Un desprecio más marcado, un desdén más visible. [...] Cualesquiera sean los obstáculos que os opongan, podéis superarlos; os basta con deseárselo [Olympe de Gouges, *Declaración de Derechos sobre la Mujer y la Ciudadana* 1789].

Comparar ambos textos será un ejercicio interesante y fructífero para conocer la vida de las mujeres en un sistema patriarcal que las recluía al ámbito doméstico y cómo, tras un movimiento que propugnaba valores de igualdad, fraternidad y libertad, las mujeres despiertan y se percatan que ellas han sido excluidas de éste y por consiguiente, ansían hallarse en una situación de igualdad con respecto a los hombres.

### 3. La filosofía contemporánea: del *ser-para-la-muerte* al *ser-para-otras-personas*

No se puede ofrecer una *Historia de la Filosofía* sin explicar la gran contribución de Simone de Beauvoir con su obra capital *El segundo sexo*. Esta autora no puede quedar en la mente del alumnado como la pareja de Jean-Paul Sartre, es más, sería un error exponer el pensamiento existencialista de Sartre y obviar el gran descubrimiento de Beauvoir al aplicar la filosofía sartriana a la situación de las mujeres en el mundo: "la mujer no nace, sino que se hace". La definición de la mujer como *lo otro* frente a lo masculino como eje central de la Historia con mayúsculas, un *ser-para-la-muerte* como apuntaría Heidegger y que se convierte en protagonista frente al anonimato femenino; o el cuestionamiento del esencialismo que afirma que las mujeres nacen dentro de "lo femenino" y que su finalidad vital es convertirse en madres, se convertirán en temas que fomentarán objetivos como «enjuiciar críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente o discriminatorio que han formado parte del discurso filosófico, como el androcentrismo, el etnocentrismo u otras» o «desarrollar y consolidar una actitud crítica ante opiniones contrapuestas a partir de la comprensión de la relación que se da entre teorías y corrientes filosóficas que se han sucedido a lo largo de la historia, analizando la semejanza y diferencias en el modo de plantear los problemas y soluciones propuestas»<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Real Decreto 1467 / 2007, de 2 de noviembre. BOE núm. 266, Martes 6 de noviembre de 2007.

<sup>5</sup> La negrita de todos los textos es nuestra.

<sup>6</sup> Real Decreto 1467 / 2007, de 2 de noviembre. BOE núm. 266, Martes 6 de noviembre de 2007.

Estos objetivos propiciarán criterios de evaluación como «participar en debates o exponer por escrito la opinión acerca de algún problema filosófico del presente que suscite el interés de los alumnos, aportando sus propias reflexiones y relacionándolas con otras posiciones en épocas pasadas previamente estudiadas» y «analizar críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente y discriminatorio que aparecen en el discurso filosófico de distintas épocas históricas, señalando su vinculación con otros planteamientos sociales y culturales propios de la época»<sup>7</sup>. En esta unidad didáctica sobre existencialismo se propiciará el debate sobre los roles y los estereotipos de hombres y mujeres así como las identidades de género que tendrán su continuidad en los contenidos concernientes a la postmodernidad que nos proporcionarán multitud de comparaciones con la modernidad ilustrada. Frente a la universalidad de la modernidad, la postmodernidad – escéptica sobre el progreso humano ante los crímenes contra la humanidad y las consecuencias nefastas del avance tecnocientífico – apuesta por el relativismo que expone que nada puede ser cuestionado y nadie es poseedor de la verdad absoluta. De ahí que las feministas aplaudan este nuevo pensamiento para desbancar el sistema patriarcal que ha impuesto una visión androcéntrica del mundo. Ahora existen multitud de realidades que no pueden ser juzgadas.

Sobre esta reflexión, podríamos presentar un texto del filósofo postmoderno Lyotard para debatir en clase por las alumnas y por los alumnos que versa sobre una nueva identidad femenina que pasa por apropiarse de los rasgos masculinos: la denominada *tercera mujer*:

Existió una *primera mujer*, maldita de la humanidad, bruja, hasta el Renacimiento; en un segundo momento, hubo la mujer icono, “personificación suprema de la belleza”, que debía todo su prestigio social a su padre y a su marido; hasta llegar a la *tercera mujer* que permite una salida del *segundo sexo*, célebre denominación dada por Simone de Beauvoir en 1949.<sup>8</sup> [...].

Reivindica el poder en igualdad con los hombres, que se esfuerza por reconciliar a las mujeres con el placer de ganar y el espíritu competitivo, que las invita a emprender el asalto de la jerarquía tras desembarazarse de sus viejas inhibiciones. Tras el **feminismo victimista**<sup>9</sup>, ha llegado la hora de un **feminismo del poder**.<sup>10</sup>

#### 4. Conclusiones

Hemos intentado ofrecer unas pautas sobre cuál es la mejor forma de introducir la perspectiva de género en el currículo de *Historia de la Filosofía*. A nuestro juicio, existen dos momentos trascendentales en los que hay que incidir. Por un lado, la modernidad ilustrada que supuso el primer escalón en el movimiento feminista. En segundo lugar, el análisis exhaustivo y completo desde el existencialismo que realiza Simone de Beauvoir. Su obra es excepcional para entender las verdaderas causas de la discriminación de las mujeres. Asimismo, su análisis dará paso a una postmodernidad que rompe con esa visión lineal de la Historia en la que los protagonistas son los vencedores. Los vencidos – o en esta caso, *las vencidas* - ahora toman la palabra, están en un proceso de empoderamiento que le permitirá mostrar que *todo es relativo*.

Sin embargo, cabe destacar que tendremos en cuenta muchos más aspectos y autoras que por falta de espacio no hemos podido profundizar. Por ejemplo, es importante mencionar la contribución al feminismo de John Stuart Mill y Harriet Taylor así como realizar comparaciones filosóficas entre la *razón vital* de Ortega y Gasset y la *razón poética* de María Zambrano.

**Laura Triviño Cabrera**

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Este texto ha sido resumido por la autora para que ofrezca una mayor facilidad de comprensión por parte del alumnado.

<sup>9</sup> La negrita es nuestra.

<sup>10</sup> LIPOVESKY, Gilles: *La tercera mujer*, Ed. Anagrama, Barcelona, 2007, p. 242.

## LA UTILIZACIÓN DE LA CANCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS.

María Gavira Sanlés

El uso de la canción como herramienta de enseñanza en la clase de francés es un recurso pedagógico de gran utilidad, dado que fomenta el interés del alumno por conocer la lengua extranjera y su cultura de forma divertida.

Este recurso, nos permite trabajar con documentos auténticos y originales que facilitan a los alumnos aprender el vocabulario, la gramática y la pronunciación de una forma lúdica. Además favorece el conocimiento de los aspectos culturales de la lengua de estudio, estimula la imaginación, la creatividad y facilita la memorización.

En este artículo vamos a proponer una serie de sitios Web y de canciones francófonas que nos permitirán trabajar diferentes aspectos de la lengua francesa en clase.

### Aspecto histórico y cultural:

Las canciones son un recurso importante para introducir a los estudiantes en la literatura y en la cultura del país del que estudian la lengua. Las canciones manifiestan las ideas, los sentimientos de un país. Se pueden utilizar para la interpretación de mentalidades diferentes en relación con el tiempo o como discusión de diversos aspectos culturales de una época o de un lugar.

Así por ejemplo la canción de *la Marseillaise* de **Rouget de Lisle** nos podría servir para trabajar el tema de la Revolución francesa en clase.

El aspecto cultural se puede trabajar a partir de canciones populares, canciones infantiles o villancicos que nos muestran la forma de vida francesa.

Existe en Internet un sitio Web dedicado a las canciones populares francesas <http://www.rassat.com> con un gran repertorio de canciones clasificadas por orden alfabético u origen geográfico con letra y música.

No obstante, hay que tener en cuenta de que las canciones modernas son las que mejor reflejan los intereses de los jóvenes, ya que a menudo relatan las tendencias más importantes de la sociedad moderna.

### Aspecto lingüístico

La canción se utiliza en muchas ocasiones para presentar estructuras gramaticales o para reforzar estructuras gramaticales vistas en clase en un contexto lingüístico.

Por ejemplo, *Octobre* de **Francis Cabrel** para trabajar el futuro o la canción de **Patrick Cruel** *Pour la vie* para trabajar el *passé composé*.

### Aspecto fonológico:

Las canciones permiten estudiar el francés oral en toda su diversidad. A través de las canciones se puede trabajar los fonemas, la acentuación, el ritmo y la entonación.

Por ejemplo, se puede trabajar las vocales nasales con la canción de **Enzo, Enzo** *Juste quelqu'un de bien*:

### Aspecto léxico.

A través de las canciones se descubre y se amplía el vocabulario del estudiante de una forma divertida. Para estimular la imaginación de los estudiantes, se puede trabajar las canciones de diversas formas (complementando con ejercicios orales o escritos, utilizando imágenes alusivas a la canción...).

Un buen ejemplo para trabajar el léxico de la ropa es la canción *La Valise* de **Dorothee**.

Los textos de las canciones ofrecen al docente una amplia gama de registros, estilos, y tipologías con diferentes niveles de dificultad, esto permite a los estudiantes aumentar el vocabulario o repasar el que ya han adquirido anteriormente.

## Los temas transversales.

Se puede utilizar la canción como instrumento para trabajar los temas transversales:

- Educación para la paz: *Hiroshima* de **G. Moustaki**, sobre la guerra y la violencia o *Manhattan Kaboul* de **Renaud**.
- Educación para la salud: el peligro del tabaco se trata en « *Arrêter la clope* » de **Renaud**.
- Educación ambiental: Se puede trabajar el tema de la protección del Medio Ambiente y la contaminación con la canción de **Mickey 3D** « *Respire* ».
- Educación del consumidor: En *Les bobos* de **Renaud** se trata la diferencia de las clase sociales.
- La interculturalidad: el tema de la inmigración se puede tratar con la canción de **Zebda** *Tombés des nues*.

Una vez que se ha escuchado la canción, se pueden organizar discusiones o debates sobre el tema en cuestión.

En Internet existen también una gran variedad de páginas Web interesantes que permiten la explotación de la canción francesa en la clase de lengua extranjera.

<http://chansonfle.blogg.org/> Blog realizado por Carmen Vera con múltiples ideas para trabajar la canción en clase de francés lengua extranjera.

<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/ressources/recurfr9.htm> Sitio Web del Ministerio de Educación y Ciencia sobre la canción y la música francófona.

<http://www.rfimusique.com/musiquefr/statiques/accueil.asp> El sitio Web de *Radio France Internationale*, RFI Musique, para seguir la actualidad musical a través de reportajes, crónicas, biografías de grandes artistas, álbumes recién salidos al mercado, discografías... y escuchar música emitida por RFI música

<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/hotpot/exos/index.htm> Actividades en *Hot Potatoes* para introducir la canción francesa en clase de francés lengua extranjera.

<http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/paroles-clip.php> Sitio Web que propone una gran cantidad de recursos (video clips, películas, textos, trailers...) para estimular a los alumnos con la mejor música francófona.

<http://www.malhanga.com/musicafrancesa/> Sitio Web en el que se puede escuchar canciones y al mismo tiempo leer la letra.

<http://musique.ados.fr> Toda la actualidad musical, letras, biografías, video clips, conciertos de los artistas actuales.

No se debe olvidar las nuevas herramientas que ofrece Internet en la enseñanza de idiomas como **YouTube**, que aloja gran cantidad de videos musicales, los **Blogs** o el **Karaoke** que aportan elementos motivadores par enseñar vocabulario, estructuras lingüísticas, fonética, etc. a través de las canciones.

**María Gavira Sanlés**

## CRÍTICA Y REFLEXIÓN SOBRE UNA ASIGNATURA QUE HA ORIGINADO MÚLTIPLES POLÉMICAS: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

Mercedes Martín Martín

Pese a las innumerables controversias surgidas en torno a la asignatura **Educación para la Ciudadanía**, ya se está impartiendo en numerosos centros educativos. Sin embargo, hoy sigue siendo un tema de actualidad del que no cesan de aparecer pronunciamientos desde distintos sectores de la sociedad.

Las polémicas surgidas desde que el sistema educativo español incorporó como novedad esta asignatura en el currículo, se han posicionado en líneas argumentativas diversas que van desde sentimientos religiosos a ideales políticos o simplemente influenciados por motivos culturales.

En nuestro análisis, vamos a dar a esta controversia un matiz distinto al que se ha venido otorgando, centrándonos en una postura crítica y reflexiva sobre la asignatura objeto de estudio. En definitiva, abordar esta problemática desde el respeto que en la actualidad tiene el ser humano como ente pensante y racional y sujeto de derechos y obligaciones.

Desde los noventa asistimos a un creciente interés, tanto desde la teoría ética como desde las políticas educativas, por la **Educación para la Ciudadanía**, en respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. Además, la ciudadanía puede ser un modo de conciliar el pluralismo y la creciente multiculturalidad en nuestra sociedad. De ahí la importancia de su trabajo en educación.

Por su parte, la educación juega un papel crucial en el desarrollo de la ciudadanía y en la calidad de la intervención en una sociedad democrática. De ahí que se pretenda fomentar una participación más activa de los ciudadanos y reforzar el sentido de la ciudadanía y de la cohesión social. Se busca concienciar a los europeos de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos.

Esta nueva conciencia nace al comprobarse que existe una carencia de valores democráticos y una creciente apatía política y civil que conlleva a una falta de confianza en las instituciones. Cada vez son más innumerables los casos de racismo, discriminación, corrupción, xenofobia, violencia doméstica y de género, desigualdad económica, exclusión social, fanatismo, lucha por el poder político, terrorismo, etc. supuestos que representan una importante amenaza a la seguridad, a la estabilidad y al crecimiento de las sociedades democráticas.

Por esta razón, se impone desde fuera el deseo de inculcar a la sociedad unos valores y principios democráticos, ejerciéndose una limitación sentida subjetivamente como una obligación por parte de las instituciones.

No debemos olvidar que en España, desde que existe la democracia, se ha intentado en el ámbito educativo que los niños y jóvenes asuman unos valores y principios democráticos, el aprendizaje de los Derechos Humanos, la importancia de la solidaridad y de la tolerancia, así como la participación en una sociedad democrática. A pesar de la evolución que ha ido experimentando la educación a través de los años con la implantación de los distintos sistemas educativos, siempre ha existido una preocupación por enseñar al alumnado a adaptarse al mundo cambiante.

En esta vía, la Ley Orgánica de Educación (LOE) en España introdujo como principal novedad la inclusión de la materia **"Educación para la Ciudadanía"**. El propósito de esta reforma es establecer una enseñanza que sienta las bases de un futuro comportamiento cívico, democrático, responsable y participativo. Se pretende favorecer el desarrollo de personas libres e integras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable, siempre a través del diálogo como única forma de solución de conflictos.

Se hace necesario y urgente educar a los niños y jóvenes en valores éticos, cívicos y espirituales, no sólo en la familia sino también en los centros educativos y demás instancias de la sociedad. Por ello el aprendizaje de esta nueva asignatura se ha fijado desde edades muy tempranas, en educación primaria se intenta despertar en los alumnos la conciencia de los valores cívicos, se parte de lo individual hacia lo colectivo, preparándolos para las posteriores etapas de la educación. Se le da más importancia al aprendizaje de los principios que rigen la vida en sociedad que a la adquisición de conocimientos teóricos. Se enseña a fomentar el respeto en las relaciones con otros niños y con los adultos y a actuar o a reaccionar ante distintas situaciones en las que podrían encontrarse tanto dentro como fuera de la escuela. En educación secundaria, al igual que en primaria se va de lo personal a lo global, en esta etapa se pretende que los jóvenes adquieran unos conocimientos, procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para una buena convivencia en la ciudadanía democrática.

Con esta reforma, no se pretende cambiar el contenido de las asignaturas como Filosofía o Ética, sino presentar menos contenidos teóricos y reforzar más contenidos prácticos, incluyendo expresamente cuestiones y enfoques que afectan directamente a la formación

moral de los alumnos. Con ello se pretende enseñarles cuáles son los verdaderos problemas a los que se enfrenta la sociedad actualmente, haciendo menos hincapié en las distintas formas de pensar que han existido a lo largo de la historia.

Sin embargo, como hemos dicho anteriormente, la reforma introducida por la Ley Orgánica de Educación en el sistema español ha originado muchos conflictos. Son varios sectores los que han mostrado su rechazo a la implantación de esta nueva asignatura y proponen como mejor alternativa la objeción como recurso para los padres que se opongan a que sus hijos reciban esta enseñanza. Entre los distintos grupos que mantienen una postura en contra, están llevando a cabo una mayor actuación, la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), el foro Español de la Familia, la Conferencia Episcopal (CEE), los Profesionales para la Ética, así como determinados partidos políticos como el Partido Popular (PP).

Esta última referencia a las distintas posturas adoptadas por los partidos políticos, ha dado lugar a que las Comunidades Autónomas hayan seguido distintas tendencias. En primer lugar podemos encontrar a aquellas Comunidades que han ampliado el contenido básico afectivo-emocional que aparecía en el Real Decreto de Enseñanzas para la Educación Secundaria Obligatoria, destacamos el caso de Andalucía, Canarias, Cantabria, Cataluña, Extremadura, Castilla La Mancha, Galicia y País Vasco. En segundo lugar, Comunidades como Baleares, Castilla y León, Madrid, Murcia, Valencia y La Rioja (las gobernadas por el Partido Popular), restringen aquellos contenidos con un mayor impacto en la conciencia moral. Y por último, se encuentran aquellas Comunidades que fijan como contenidos lo establecido en el Real Decreto sin introducir modificaciones, es el caso de Navarra, Ceuta y Melilla, Asturias y Aragón.

Para exponer con claridad el tema objeto de estudio, tendríamos que mirar hacia el Diccionario de la Real Academia Española donde el término *educación* adquiere las siguientes acepciones:

1. Acción y efecto de educar.
2. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.
3. Instrucción por medio de la acción docente.
4. Cortesía, urbanidad.

Quizás sea difícil extraer de estas definiciones que la razón de ser de este sustantivo reside en los **finés** que persigue. El problema surge en el momento en que comienza a concretarse los fines en los que la educación se materializa desde el punto de vista subjetivo, el del educador. Y es que son muchas las instituciones que actualmente asumen este papel- podríamos categorizarlas en familia, escuela y sociedad- y cada una de ellas se mueven al son de distintos intereses. Por ello, la educación debe organizarse de la manera más eficaz, sencilla y oportuna posible para que lo que transmite sea bien recibido y comprendido por sus receptores y que, en la medida de lo posible, les sirva como "experiencia teórica" que ellos apliquen en su vida cotidiana.

En el ámbito de la educación ha predominado la tendencia a la parcelación de las distintas materias a tratar. Hablamos siempre de asignaturas que se diferencian en función del contenido como las Matemáticas, la historia, la lengua, la geografía... Son materias consolidadas y todo el mundo acepta el tratamiento que se les da a las mismas, existiendo una relación coherente entre la finalidad de la educación, la materia y los medios utilizados para transmitirlas.

Por otro lado, encontramos una serie de temas que podemos considerar más polémicos, en la medida que su descontextualización, simplificación o abstracción se hace imposible porque no llegaría a captar ni una ínfima parte de la realidad existente. Estas materias son las relacionadas con la moral, las ideologías, la ética...

Como ejemplo de estas materias encontramos en la actualidad la nueva asignatura "**Educación para la Ciudadanía**". A través de ella, se pretende transmitir al alumnado un conjunto de conocimientos mínimos que faciliten la convivencia en este mundo cada vez más globalizado y cambiante, donde confluyen y se reactivan continuamente un sin fin de valores y contravalores. Se intenta crear un clima pacífico de convivencia, desde el reconocimiento de las diferencias y la existencia de mínimos comunes que nos unen a todos – como es la sociedad democrática que se asienta sobre los pilares de los Derechos Humanos-, intentando inculcar la solidaridad requerida en estos casos.

A pesar de las finalidades que persigue esta asignatura, muchos se han sentido violados en sus valores tradicionales imperantes en el ámbito familiar o religioso, en sus derechos como educadores (como es el caso de los padres)... Otros se ven forzados a asumir un papel socializador y de inculcar difíciles valores, a veces confrontados, a un conjunto de jóvenes perdidos en una sociedad que adolece de valores concretos. Otros hablan de adoctrinamiento, sintiéndose como objeto de un experimento dentro de un laboratorio en el que se pretende crear no ya una España homogénea desde el punto de vista político, social y cultural, sino una Europa llena de ciudadanos que presentan el mismo perfil.

Así pues, crear una enseñanza que sea capaz de condensar en su seno un conjunto de normas consideradas indispensables para vivir en armonía en un mundo tan heterogéneo y del que no se pretende destruir esta cualidad, sino reconocerla y aceptarla, constituye una dificultosa labor cuya didáctica adecuada para alcanzar sus cometidos se alejaría de los métodos tradicionales.

Por un lado, se hace necesario resaltar el papel de educadores que debemos asumir todos desde una posición de ciudadanos responsables. No hay pues, instituciones que predominen sobre otras en la misión educativa, sino que todas, consideradas en su conjunto, pueden aportar a los discentes diferentes puntos de vista o diferentes valores que pueden ayudarle a su desarrollo personal, desde el respeto y la tolerancia.

Se ha de dar a conocer a los educandos que lo que hoy somos y tenemos es consecuencia de las luchas pasadas contra los sistemas políticos, económicos y sociales en la que combatieron nuestros antepasados, en la que tenían por bandera el reconocimiento de toda persona como ser humano y los derechos que le son inherentes por el mero hecho de existir; que este conjunto de valores democráticos que hoy tenemos hay que seguir conservándolos desde el diálogo y la convivencia armónica, siendo necesario apreciar lo que nos rodea y así mitigar la tendencia actual de un mundo acomodado, conformista, consumista y fácilmente manipulable por los medios de comunicación.

Por otro, es preciso que El ser humano se inserte en una sociedad donde predomina la multiculturalidad. Nuestras necesidades como seres sociales no se agotan en la familia a la que pertenecemos o al pueblo-ciudad donde nos empadronamos. Vivimos en un mundo que tiende a la globalización y dentro de una Europa en continua "integración" no sólo económica o política, sino que ello conlleva la integración de los pueblos, que deben aprender a convivir pacíficamente.

Los distintos manuales creados para impartir la asignatura "**Educación para la Ciudadanía**" se muestran cautelosos con las pautas y los principios mencionados. Entre los contenidos a impartir se encuentran la igualdad de sexos, el diálogo como instrumento de solución de problemas, el cuidado de las personas dependientes, la sensibilidad y el respeto por las costumbres, los valores morales y modos de vida distintos, la igualdad de derechos y la diversidad (con respeto de las opciones laicas y religiosas), la circulación vial y el consumo racional y responsable. A través de ellos se pretende transmitir de manera amplia y respetuosa los valores cívicos, políticos y sociales que tienen encomendados, de manera que permitan abarcar en todas las realidades y diferencias existentes sin imponer una línea concreta. La misión de la asignatura no es adoctrinar, sino acercarnos las evidencias de nuestra realidad; hacer un compendio de lo inaprensible, como es la diversidad cultural e infundir el respeto necesario por ésta a través del diálogo continuo y la lógica del pensamiento.

Sin embargo, cuesta trabajo entender que haya quién esté en contra de que exista una asignatura cuyos objetivos y criterios de evaluación del contenido curricular giran en torno a la igualdad de sexos, el respeto y el diálogo. Entre los argumentos que emplean quienes se manifiestan en contra de la implantación de esta asignatura se encuentra el choque con el derecho de los padres a elegir la formación de sus hijos según sus propias convicciones, el adoctrinamiento ideológico, la subjetividad de los libros, la falta de formación del profesorado...

Sin alejarnos del tema objeto de estudio, hagamos referencia a la reflexión crítica filosófica que parte de la necesidad que siente todo hombre de tener una visión de sí mismo, del mundo, de la sociedad... y ofrece a los individuos una adecuada formación para que puedan, con bases más sólidas y criterios mejor fundamentados y de carácter universal, orientar su acción cotidiana y dar respuestas a los problemas personales y colectivos. Por tanto, la información se convierte en un aspecto clave para nuestro desarrollo humano y como consecuencia de ello, adquiere especial relevancia el proceso por el que dicha información o conocimiento es adquirido, ya que no se obtiene desde una única perspectiva sino que requiere de todo un "sistema educativo" conformado por diversos agentes educadores, entre los que se encuentra la escuela.

La sociedad en la que vivimos exige cada vez mayores prestaciones educativas a la escuela. Sin llegar a poder sustituir el papel educador de las familias, lo cierto es que muchos valores deben ser asumidos desde el ámbito escolar y, en este sentido "**Educación para la Ciudadanía**" pretende llenar un espacio que garantice la convivencia y la cohesión social a la vez que sea capaz de fomentar los valores y derechos democráticos de comunicación y participación, integrando cualquier tipo de diferencia social.

Podemos agrupar los educadores en cuatro grandes grupos: la familia, la escuela, los medios de comunicación y el ambiente social. Sin embargo nos vamos a centrar en los dos primeros ya que buena parte de las críticas a la asignatura Educación para la Ciudadanía provienen de sectores que entienden que dicha materia invade un ámbito de educación que debería ser exclusivo del seno familiar, como es el caso de la educación sexual.

Tradicionalmente se ha considerado que la educación sexual y moral de los menores corría a cargo de la familia. Sin embargo, se daba la paradoja de que el sexual era un tema tabú en casa, de modo que, en la práctica, el menor carecía de dicha formación teniendo que obtenerla por medio de otros canales que quizás no eran los más adecuados. Cuando la asignatura Educación para la Ciudadanía ha entrado en escena pretendiendo suplir este vacío formativo, se han redoblado las voces que piden que la educación sexual se mantenga en el seno familiar. La diferencia es que ahora la experiencia demuestra que el interés de esas voces no es la correcta formación de conciencias, sino que buscan en exclusiva el control social. Este hecho que acaba de ser descrito puede ser denominado como la paradoja entre *lo que se dice* y *lo que se hace*, paradoja que no es exclusiva de este sector de la actividad humana sino que se puede observar en otros ámbitos como es el caso de los derechos humanos.

De todo ello, se puede concluir que la educación obtenida en el seno familiar es una pieza clave e insustituible en el desarrollo de la personalidad de los menores. No obstante, esta formación es conveniente que sea complementada con la que ofrecen otros educadores sociales, y en este sentido la escuela juega un papel fundamental. Pues la tarea del colegio no es sustituir o contradecir lo que se enseña al niño en casa, sino "completarlo" ofreciendo otras maneras de ver el mundo. Nuevamente se apunta otra palabra importante, "ofrecer", pues la educación a enseñar en la escuela no ha de ser planteada como un dogma de fe, sino de manera objetiva, con una carga moral neutra y sin pretensión de adoctrinamiento.

De todo esto cabe destacar la idea de que la asignatura "**Educación para la Ciudadanía**" no intenta descubrir verdades absolutas, sino que pretende ofrecer un abanico de oportunidades con la única intención de hacer reflexionar a las personas en general y a los alumnos en particular. Esta idea está muy relacionada a la Teoría Crítica, definida como aquella que no reduce la realidad a lo que existe.

Para entender mejor esta hipótesis ponemos un ejemplo en el tema concreto de la familia. Una actitud acorde con esa definición pasa por admitir que existen, sin entrar a valorar si es buena o mala dicha existencia, diferentes formas de familia (tradicional y homo parental). Esto precisamente es lo que pretende conseguir Educación para la Ciudadanía, es decir, transmitir a los alumnos un hecho objetivo: hay diferentes formas de entender una familia. Evidentemente la última palabra la tienen los propios alumnos pues la intención de esa formación no es convencer a nadie de que forme una familia de un determinado tipo, sino que sea consciente de la existencia de ambas, reflexione de forma crítica sobre ellas y se posicione libremente, siempre desde el respeto a la opción contraria.

Los sectores situados en la zona más a la derecha del espectro político nacional argumentan con un discurso confuso y engañoso que la intención de esta asignatura es "adoctrinar" al alumnado en una determinada ideología. En el ejemplo expuesto, casi llegarían a decir que el objetivo de Educación para la Ciudadanía es "convencer" al alumnado de las bondades de las familias homo parentales.

Nunca una enseñanza que ofrece opciones puede llegar a adoctrinar, pues ofrecer y adoctrinar son conceptos incompatibles. Sin embargo, al intentar negar el derecho a conocer otras realidades alegando que no es conforme a la que una determinada persona profesa, se está reduciendo la realidad a una única verdad que pretende ser presentada como absoluta. Siguiendo con el ejemplo expuesto, cuando se quiere ocultar a los menores que existen familias homo parentales porque no son conforme a una determinada ideología es tanto como decir que la única forma de familia posible es la tradicional.

La realidad de este tema es que desde que empezó a gestarse la asignatura de "**Educación para la Ciudadanía**", ha estado rodeada de una enorme polémica, principalmente debido a las críticas que se han hecho sobre su temario. Dichas críticas se han centrado sobre todo en la parte que trata sobre la familia y la sexualidad, a pesar de que sólo representa un 5 % del total, y que han procedido principalmente de sectores conservadores de la sociedad que entienden el matrimonio de una manera más tradicional y consideran que no se debe enseñar sexualidad en los colegios, por tratarse de un asunto privado que debe aprenderse en la intimidad y en el que el Estado no debe inmiscuirse.

## ¿Por qué hay tanta polémica con la asignatura EpC sobre estas dos materias?

En primer lugar, en el manual de EpC se aborda la sexualidad desde la condición sexual, es decir, especificando la diferencia entre sexos de igual forma a como lo pudiera hacer un libro de biología. Asimismo, también se analiza la dimensión humana de la sexualidad, definiendo en qué consiste la sexualidad y sus principales rasgos y funciones. En él se admite que la sexualidad es un rasgo muy importante en la vida de las personas, pero no el núcleo exclusivo de la vida, advirtiendo de manera directa de los peligros de llevarla a cabo de forma inconsciente e imprudente, como embarazos no deseados, pérdida de autoestima, etc. Se advierte también de la banalización que se hace del sexo en los medios de comunicación, haciendo alusión al concepto de "sexo fácil" por lo que se considera necesaria una adecuada información sexual. Y, por último, se definen las formas diferentes de orientación sexual, distinguiendo entre heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad y asexualidad.

En segundo lugar, el manual de EpC define a la familia como la institución más importante en la mayoría de las sociedades y al matrimonio como una forma concreta y específica de entender y construir la familia, reconociéndola como principal fuente de transmisión de valores. Reconoce el predominio del modelo de familia heterosexual y monógama, con el propósito de procrear, aunque también se explica que hay otras formas de entender la familia aparte de esa (como la familia monoparental, homosexual, etc.) En cuanto al matrimonio, se especifica que la forma más habitual es entre un hombre y una mujer, aunque se reconoce que actualmente hay una discusión en la sociedad sobre si reconocer o no a los matrimonios de familias del mismo sexo, explicando que desde 2005 este tipo de matrimonio es posible en España.

Concluyendo un poco nuestro análisis, podemos decir que en la sociedad en que nos ha tocado vivir, la cultura hegemónica fomenta no valores sino contravalores como forma de vida. La familia ha caído en una profunda crisis: los padres no asumen su responsabilidad de ser padres. En el ámbito escolar triunfa la indisciplina y la apatía, y en algunos casos, no faltan las escenas violentas, poniendo graves trabas a un clima que posibilite una auténtica educación.....

Educación en valores en una sociedad ideológicamente plural como la nuestra, resulta una tarea sumamente compleja. Si a ello unimos la actual conciencia de crisis de valores existente y la falta de consenso de *qué* valores y *cómo* se deben transmitir, parece tornarse ésta en una tarea cada vez más difícil, aunque no por ello se puede posponer.

Ante esta situación, se debe y se tiene que trabajar francamente por la educación en valores. Hay que preparar al alumnado para dotarlos de criterios e instrumentos para que entiendan el funcionamiento de la sociedad y capacitarlos para idear otras alternativas de vida. Hay que dotar al alumnado de instrumentos para la adquisición de una identidad personal autónoma, responsable y comprometida desde la coherencia a sí mismo pero siempre respetando e interesándose por los demás y su entorno.

Todo ello sin olvidar que la escuela no es la única institución con funciones educativas. Cada vez es más frecuente que los padres releguen sus responsabilidades a la escuela e, incluso, a los medios de comunicación (televisión, Internet...) quienes están adquiriendo una función socializadora con su nefasto influjo sobre los menores. Este hecho se debe a la ausencia de los progenitores en el ámbito familiar por motivos de trabajo y al incremento de familias monoparentales. Como consecuencia de ello, va disminuyéndose la transmisión de los valores, quizás porque no quieren o no saben hacerlo o porque en nuestros días nadie quiere adoptar el papel serio del educador. En cualquier caso, parece imponerse cada vez más el adoptar el rol de amigos de los hijos, mucho más relajado y divertido, que el de padres, cuando las exigencias y responsabilidades de éstos últimos en el ámbito educativo son mucho mayores.

A todo ello se une la desconfianza de los padres a que la asignatura **“Educación para la Ciudadanía”** les desplace en sus funciones. Un temor infundado ya que los libros de la materia solo muestran todas las opciones (en cuanto a familia, sexualidad, derechos humanos...) de una manera objetiva, sin decantarse por ninguna de ellas. De hecho, concede una importancia vital a la familia como ente educador básico.

En lo que respecta al controvertido tema de la sexualidad, la gente critica que se hable de este tema en los colegios. Sin embargo, parece que han olvidado que existen muchas escuelas que dedican algunas horas al año a dar clases de educación a los adolescentes y nadie ha puesto el grito en el cielo por ello. Asimismo, en la mayoría de las ocasiones, los hijos aprenden sexualidad no de sus padres ni de sus familiares, sino en la calle o mediante los medios de comunicación. Ante esa situación, sería preferible que alguien les hablara del tema mediante una manera más responsable y honesta, como por ejemplo impartiendo esta asignatura.

Ambos aspectos demuestran la hipocresía y doble moral de esos sectores de la población que con tanto ahínco critican la asignatura y que, quizás, ni siquiera se han detenido a leer el temario.

Por último solo me queda decir que la asignatura **“Educación para la Ciudadanía”** se presenta como la alternativa idónea para solucionar los problemas de la sociedad actual en la que nos encontramos, por cuanto el espíritu que la impregna consiste en exponer de manera lo más objetiva posible las distintas alternativas, limitándose a abrir un abanico de opciones con la única intención de Educar.

## BIBLIOGRAFÍA

Múltiples consultas web de artículos, foros,...

**Mercedes Martín Martín**

## UN BUEN APRENDIZAJE.

Miriam Martín Gómez

### 1. INTRODUCCIÓN.

Aprender y enseñar son dos verbos que tienden a conjugarse juntos.

Aunque no siempre es así, el aprendizaje sin enseñanza es una actividad usual en nuestras vidas y, también lo es la enseñanza sin aprendizaje.

### 2. APRENDIZAJE EXPLÍCITO E IMPLÍCITO.

Si enseñar es diseñar actividades sociales con el fin de que alguien aprenda algo, hemos de admitir que posiblemente la mayor parte de nuestros aprendizajes cotidianos se producen sin enseñanza e incluso sin conciencia de estar aprendiendo. Podemos considerar que es un *aprendizaje implícito o incidental*.

Según Reber (1993) se trata de un aprendizaje filogenéticamente muy antiguo, enraizado en nuestro sistema cognitivo basado en procesos asociativos compartidos con otras especies que nos permite adquirir sistemas de conocimiento tan sofisticados como el lenguaje.

Un ejemplo de este tipo de aprendizaje puede ser el bebé que aprende a asociar la cara de su madre con los momentos más placenteros o a llorar cuando quiere que le cojan en brazos.

Este aprendizaje implícito nos proporciona también auténticas *teorías implícitas* en muy diversos dominios (la economía, la enfermedad,...) que influyen poderosamente en la forma en que interactuamos y aprendemos en cada uno de esos dominios. Nosotros organizamos el mundo mediante teorías implícitas. Toda la enseñanza se basa en una concepción del aprendizaje, las más de las veces implícita, adquirida de modo incidental, cuando el que ahora es maestro/a se vio inmerso, como aprendiz, en una determinada cultura del aprendizaje. Mientras no tomemos conciencia de ellas estaremos condenados a ver el mundo a través de ellas.

Además de este aprendizaje implícito, existen otras formas de *aprendizaje explícito* que suele originarse en actividades socialmente organizadas que podemos denominar enseñanza. Muchas de estas actividades se realizan en contextos de instrucción más formal y otras se adquieren en otros contextos en los que no hay una presencia física de un maestro, pero sí un aprendizaje mediado por alguna instrucción.

El aprendizaje explícito requiere habitualmente más esfuerzo que el implícito, pero obtiene resultados que no pueden lograrse sin un aprendizaje deliberado y sin alguien que de forma más o menos directa guíe ese aprendizaje.

Aunque por fortuna hay muchas cosas que se pueden aprender sin enseñanza, en nuestra cultura del aprendizaje cada vez son más las que no pueden aprenderse sin ayuda instruccional e incluso ni siquiera con esa ayuda.

### 3. RASGOS DEL BUEN APRENDIZAJE.

Aunque los factores que determinan la eficacia de una determinada forma de enseñanza para obtener ciertos aprendizajes son muchas veces ajenos a las propias actividades de aprendizaje, siempre quedará una rendija para adecuar mejor los procesos de aprendizaje y enseñanza.

El concepto de aprendizaje es más una *categoría natural* que un concepto bien definido. Se trata de identificar rasgos prototípicos del buen aprendizaje ya que esos rasgos serán los que debamos mejorar.

De las muchas definiciones de aprendizaje destacamos la expuesta por Romero (1995) en la que podemos extraer los tres rasgos prototípicos del buen aprender:

- Un cambio duradero.
- Transferible a nuevas situaciones.
- Como consecuencia directa de la práctica realizada.

Veamos qué significa cada uno de estos elementos en los apartados posteriores.

#### 4. UN CAMBIO DURADERO.

Aprender implica cambiar los conocimientos y las conductas anteriores, además, implica siempre de alguna forma desaprender. El aprendizaje de conceptos complejos suele tropezarse con la dificultad de que los aprendices disponen de conocimientos previos, que resultan incompatibles con esos nuevos conceptos que se les presenta.

No todos los cambios son de la misma naturaleza, ni de la misma intensidad o duración, hay formas diferentes de desaprender. Según García (1995) se distinguen dos tipos de cambios:

- *Cambio consistente en un desplazamiento o sustitución:* de naturaleza acumulativa y reversible. Es puntual, local y de duración limitada al mantenimiento de la práctica.
- *Cambios basados en la reorganización o autocomplicación:* de naturaleza evolutiva e irreversible. Su efecto no es sustituir sino integrar esa conducta o idea en una nueva estructura de conocimiento. Estos cambios son más generales que locales y por tanto más duraderos o estables en el tiempo.

No todos los tipos de cambio producen aprendizajes de la misma calidad. Son dos formas de aprender estrechamente ligadas.

Las ventajas del aprendizaje constructivo se convierten en desventajas con lo que la opción por uno u otro dependerá no tanto de consideraciones teóricas sino de las demandas concretas de cada situación de aprendizaje y las condiciones en que se pueda llevar a cabo.

En el aprendizaje de materias complejas se reconoce la importancia de la organización temporal de las actividades.

Un último aspecto en relación a la noción de cambio tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes producidos. La evaluación no sólo debería realizarla el maestro/a sino también el alumno/a. Esta puede ser más formal o informal dependiendo del contexto instruccional. Cuanto más formal es el contexto, más formal suele ser la evaluación. En definitiva, los verdaderos sistemas de evaluación del aprendizaje deberían implicar un control continuo de los cambios que se producen entre el punto de partida y el punto de llegada.

#### 5. TRANSFERIBLE A NUEVAS SITUACIONES.

Es una de las dificultades más habituales. La transferencia es uno de los rasgos centrales del buen aprendizaje. Esta no es un proceso automático, sólo es cierto en determinadas condiciones de aprendizaje.

No todas las formas de aprendizaje facilitan la transferencia. Cuanto más rutinario es un aprendizaje, más rutinariamente se usará luego lo aprendido.

Completar ejercicios por procesos repetitivos es una condición necesaria pero no suficiente para lograr resolver problemas que requieren además, procesos de reestructuración.

En resumen, un buen aprendizaje requiere una práctica bien organizada.

#### 6. COMO CONSECUENCIA DIRECTA DE LA PRÁCTICA REALIZADA.

El aprendizaje es siempre producto de la práctica. Aunque la frontera entre desarrollo y aprendizaje es menos nítida de lo que a veces se supone, la diferencia entre ambos procesos reside en la influencia de la práctica tiene en los cambios que se producen. Es el tipo de práctica y no la cantidad de práctica lo que identifica al aprendizaje.

Las situaciones más claras de aprendizaje son las que implican un aprendizaje explícito. En ellas tampoco es la cantidad de práctica la variable determinante, lo más importante al organizar una práctica es adecuar ésta a los objetivos del aprendizaje.

En general, una vez más, la práctica repetitiva produce aprendizajes más pobres o limitados que una práctica reflexiva.

Una práctica reflexiva suele ser más lenta y más exigente por lo que requiere mejores condiciones de práctica. Además, no siempre es necesario que el alumno/a comprenda lo que está haciendo aunque suele ayudar. Por el contrario, cuando las condiciones de aplicación del conocimiento son repetitivas, siempre iguales a sí mismas, basta con ser eficientes.

En definitiva, el aprendizaje es un sistema complejo compuesto por tres subsistemas que interactúan entre sí: los resultados del aprendizaje (lo que se aprende), los procesos (cómo se aprende) y las condiciones prácticas (en que se aprende).

7. **BIBLIOGRAFÍA.**

- Reber, A.S. (1993) *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An essay in the cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press.
- García, L.A. (1995). *Enseñar a pensar, un reto para los profesores novice (normas orientativas para el trabajo intelectual dentro del curriculum escolar)*. La laguna: Tafor.

**Miriam Martín Gómez**