

Abril-juny 2015, vol. 100, núm. 2

<http://papers.uab.cat>

ISSN 2013-9004 (digital)

ISSN 0210-2862 (paper)

PAPERS

Revista de Sociologia

100/2



Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Sociologia
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 12 20. Fax 93 581 24 37
r.papers.sociologia@uab.cat

Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques
Secció d'Intercanvi de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 11 93
sb.intercanvi@uab.cat

Administració i edició

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
<http://publicacions.uab.cat>

ISSN 2013-9004 (digital)
ISSN 0210-2862 (paper)
Dipòsit legal: B. 25.307-1983

Composició

Binorama, SCP

Equip de redacció

Carlota Solé, directora (UAB);
José Antonio Noguera, adjunt de direcció (UAB);

Fernando Ramírez Plaza, secretari (UAB)

Consell de redacció

Amado Alarcón (URV), Eva Anduiza (UAB),
Javier Astudillo (UPF), Pau Baizán (UPF),
Cristina Blanco (EHU), Xavier Bonal (UAB),
Jordi Busquet (URL), Lorenzo Cachón (UCM),
Inés Calzada (CCHS-CSIC), Xavier Coller (UPO),
Ramón De Alós (UAB), Lluís Flaquer (UAB),
José Fernández-Albertos (CCHS-CSIC), Jordi
Garreta (ULL), Maria del Mar Grieria (UAB),

Antonio Jaime (UMA), María Jiménez-Buedo
(UNED), Roger Martínez (UOC), Pau Miret
Garmundi (CED-UAB), Oscar Molina (UAB),
Almudena Moreno (UVA), Sònia Parella (UAB),
Rita Rädli Philipp (UAC), Xavier Rambla (UAB),
Clara Riba (UPF), Leire Salazar (UNED), Mauricio
Salgado (Universidad Andrés Bello, Chile), Teresa Sordé
(UAB), Joaquín Susino (UGR), Helena Troiano (UAB)

Consell consultiu

José Adelantado (UAB), Montserrat Baras (UAB),
Esther Barbé (UAB), Joan Botella (UAB), Ignasi
Brunet (URV), Anna Cabré (UAB), Manuel
Castells (UOC), Aaron Cicourel (University of
California, San Diego), Juan Díez Medrano (UB),
Gösta Esping-Andersen (UPF), Ramón Flecha
(UB), Salvador Giner (IEC), Julio Iglesias de Ussel
(UCM), María Jesús Izquierdo (UAB), David Laitin
(University of Stanford), Emilio Lamo de Espinosa
(UCM), Andreu Lope (UAB), Carlos Lozares (UAB),

Francisco Llera (UPV), Antonio Martín (UAB),
Fausto Miguélez (UAB), Enzo Mingione
(Universidad de Milano-Bicocca), Isidre Molas (ICPS),
Joaquim Molins (UAB), Marta Núñez (Universidad
de La Habana), Josep Picó (UV), Ida Regalia
(Universidad de Milano), Eduardo Rojo (UAB), Juli
Sabaté (UB), Enric Sanchís (UB), Graciela Sarrible
(UB), Joan Subirats (UAB), Marina Subirats (UAB),
Josep Maria Vallès (UAB), Rosa Virós (UPF)

Bases de dades en què PAPERS està referenciada

— ARCE-FECYT
— CARHU\$+
— CIRC (Clasificación Integrada de Revistas
Científicas)
— Compludoc
— Dialnet (Unirioja)
— DICE (Difusión y Calidad Editorial
de las Revistas Españolas de Ciencias
Sociales y Jurídicas)
— DOAJ (Directory of Open Access Journals)
— Educ@ment
— Índice Español de Ciencias Sociales
y Humanidades (ISOC-CSIC)
— IN-RECS (Índice de Impacto de Revistas
Españolas de Ciencias Sociales)

— International Bibliography of the Social
Sciences (IBSS)
— Latindex
— MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació
de Revistes)
— RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales
y Humanas)
— RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)
— SCOPUS de SciVerse
— Social Services Abstracts
— Socindex, Socindex Full Text
— Sociological Abstracts
— TOC Premier
— Ulrich's

PAPERS és una publicació del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona fundada l'any 1972. El seu objectiu és servir de mitjà de difusió d'idees i d'investigacions originals, en el camp de la sociologia i altres ciències socials afins (psicologia, ciència política, economia, antropologia).

L'acceptació d'articles es regeix pel sistema de censors. Es poden consultar les normes del procés de selecció i les instruccions per als autors a <http://papers.uab.cat/about/submissions#authorGuidelines>.

PAPERS. REVISTA DE SOCIOLOGIA es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



Reconeixement - NoComercial (by-nc): Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

Aquest volum ha rebut un ajut econòmic de:

Fundació
BancSabadell



Sumari

Papers. Revista de Sociologia
Abril-juny 2015, vol. 100, núm. 2, p. 151-258
ISSN 2013-9004 (digital), ISSN 0210-2862 (paper)
Les paraules clau són en llenguatge lliure
<http://papers.uab.cat>

Articles

- 155-172 **CARRASCO CARPIO, Concepción** (Universidad de Alcalá)
Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers*, 2015, vol. 100, núm. 2, p. 155-172.
Palabras clave: formación inicial; educación intercultural; estereotipos; diversidad intercultural; formación de profesores; multiculturalismo.
- 173-193 **MARRERO RODRÍGUEZ, J. Rosa; ABDUL-JALBAR BETANCOR, Beatriz** (Universidad de La Laguna)
Las exigencias emocionales en el trabajo. El caso español. *Papers*, 2015, vol. 100, núm. 2, p. 173-193.
Palabras clave: exigencias emocionales, condiciones laborales, ocupación, género.
- 195-210 **MENÉNDEZ MENÉNDEZ, María Isabel** (Universidad de Burgos); **FERNÁNDEZ MORALES, Marta** (Universitat de les Illes Balears)
(Re)definición de los roles de género en la cultura popular. El caso de *The Hunger Games*. *Papers*, 2015, vol. 100, núm. 2, p. 195-210.
Palabras clave: antropología social; héroes y heroínas en el cine; subversión.
- 211-236 **RODRÍGUEZ-JAUME, María José; JAREÑO RUIZ, Diana** (Universidad de Alicante)
Estigma social y adopción internacional en España. ¿Es la familia adoptiva un modelo familiar menos «auténtico» que los basados en lazos biológicos? *Papers*, 2015, vol. 100, núm. 2, p. 211-236.
Palabras clave: familia interracial; familia adoptiva transnacional; nuevas formas de hogar; encuesta en línea; estigmatización; sanciones sociales; actitudes de la comunidad.

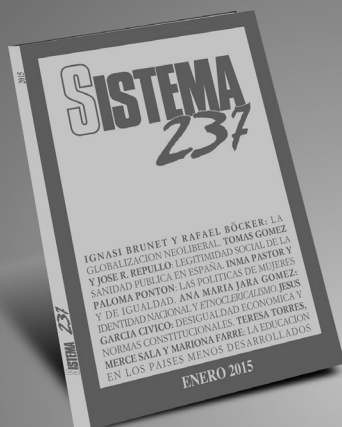
237-258 **TULLY, Claus** (Free University of Berlin / Free University of Bozen); **FILLISCH, Benjamin** (University of Education Freiburg); **VAN SANTEN, Eric** (German Youth Institute e. V.)

Combining school with part-time work: Empirical findings from Germany. *Papers*, 2015, vol. 100, núm. 2, p. 237-258.

Keywords: School performance; budget; students; job; youth; economic conditions.

ARTICLES

SISTEMA



Editor: **José Félix Tezanos**

Director: **Elías Díaz**

Secretaria de Redacción: **María Rosario Sánchez Morales**

ISSN: 0210-0223

P.V.P.: 15 €

Ignasi Brunet Icart y Rafael Böcker Zavaro. El discurso de la globalización neoliberal.

Tomás Gómez Franco y José R. Repullo. La legitimidad social de la Sanidad Pública en España.

Inma Pastor y Paloma Pontón. Las políticas de mujeres y de igualdad por razón de género en Cataluña entre 2003 y 2010. Una apuesta por la transversalidad .

Ana M. Jara Gómez. Identidad nacional y *etnoclericalismo*. Una mirada sobre Kosovo

Jesús García Cívico. La (des) igualdad económica y la (in) eficacia social de las normas constitucionales sobre igualdad.

Teresa Torres Solé, Merce Sala Ríos y Mariona Farre Perdiguier. La educación como factor de crecimiento económico en los países menos desarrollados.

Edita **EDITORIAL SISTEMA**

www.sistemadigital.es www.fundacionsistema.com Teléfono: 914487319

Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural*

Concepción Carrasco Carpio

Universidad de Alcalá. Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo.
Departamento de Economía. Área de Sociología
concha.carrasco@uah.es



Recepción: 30-03-2014
Aceptación: 17-10-2014

Resumen

El discurso teórico sobre la diversidad intercultural se encuentra todavía muy alejado de la práctica. Una de las causas de esta distancia es la falta de formación de los docentes (presentes y futuros). Para poner en práctica el enfoque intercultural, resulta imprescindible conocer el discurso de los agentes que lo aplicarán. El objetivo de este análisis es doble: por un lado, conocer la perspectiva dominante del discurso intercultural en un estudio de caso con varias subunidades de futuros docentes y, por otro lado, determinar qué barreras identifican en relación con las prácticas interculturales en las escuelas.

Para ello, se crearon 30 grupos de discusión entre el alumnado (302 estudiantes) de primer curso de grado en Educación Infantil y de grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá (curso académico 2011-2012). Los resultados indican que, tal vez debido a la escasez de experiencia en diversidad intercultural, la principal perspectiva del discurso es compensatoria y asimilacionista, y, además, que hay cuatro barreras principales entre la teoría y la práctica: la escasez de conocimientos, la inconsistencia de los valores personales con la interculturalidad, las ideas estereotipadas y la falta de una visión transversal en el currículum.

Palabras clave: formación inicial; educación intercultural; estereotipos; diversidad intercultural; formación de profesores; multiculturalismo.

* Quiero mostrar mi agradecimiento al Dr. Juan Miguel Fernández-Balboa, por sus sabias aportaciones y recomendaciones; a la profesora Ana María Ayuso Álvarez, por su participación en el trabajo de campo, y, finalmente, al alumnado, por su colaboración.

Abstract. *Discourse of future teachers about intercultural diversity*

The theoretical discourse on intercultural diversity is still far removed from practice. One reason for this gap is the lack of properly trained teachers (both present and future). To implement the intercultural approach, it is essential to know the discourse of the agents who will apply it. The purpose of this study is twofold: (1) to determine the dominant approach to intercultural discourse through a case study with subcases of future teachers, and (2) to determine what barriers they identify regarding the implementation of intercultural practices in schools. To this effect, 30 focus groups consisting of first-year students (302 in total) enrolled in the BA in Early Childhood and Elementary Education at the Faculty of Education at the University of Alcalá (academic year 2011-2012) were interviewed. The results indicate that (a) perhaps due to a lack of experience in cultural diversity, the primary discourse perspective is compensatory and assimilationist; and (b) there are four main barriers between theory and practice: lack of knowledge, personal values inconsistent with interculturality, stereotyped ideas, and the lack of a transversal vision in the curriculum.

Keywords: initial training; intercultural education; stereotypes; intercultural diversity; teacher training; multiculturalism.

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Contexto de diversidad intercultural | 4. Conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Contexto de diversidad intercultural

El sistema educativo español ha visto como, en el horizonte temporal 2001-2013, el número de alumnos extranjeros que han accedido a las distintas etapas académicas se ha cuadruplicado, puesto que ha pasado de 207.112 a 755.156 (un 9,1% del total de alumnado en enseñanzas de régimen general no universitario) en el curso escolar 2012-2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Esta diversidad, asociada al fenómeno migratorio, plantea un reto en la formación de los futuros profesionales de la docencia, ya que han de poner en práctica nuevas metodologías pedagógicas y materiales didácticos, así como conocer los mecanismos existentes para obtener el mayor rendimiento posible de la diversidad. Saber gestionar esta diversidad es un factor clave para el buen funcionamiento del aula, los resultados educativos y la integración. En palabras de Terrén (2003: 263): «[...] la capacidad de integración de una sociedad es directamente proporcional a la diversidad compatible que es capaz de albergar», a lo que se puede añadir: y a la capacidad de gestionarla. Los centros educativos albergan muchas diversidades (no solo la relativa a las distintas nacionalidades), y la responsabilidad de su gestión recae, en gran medida, en los docentes.

Desde los años noventa, se ha ido imponiendo el término *diversidad intercultural* (especialmente en Europa) con referencia específica a las minorías étnicas, pero, ¿qué se esconde detrás de este concepto en el ámbito educativo?

Los enfoques interculturales basados en el paradigma de la simetría cultural se han ido imponiendo en el debate académico como los más apropiados para abordar la diversidad cultural (Aguado et al., 2008; Besalú, 2012; Merino y Muñoz, 1995; Muñoz, 1997, 2001; Santos, 1994), especialmente los modelos holístico y sociocrítico, frente al enfoque asimilacionista sustentado sobre el paradigma de la desigualdad y los enfoques que potencian las diferencias culturales, basados en el paradigma de la diferencia.

El modelo holístico trata de implicar a toda la institución escolar en la educación intercultural, de manera que lo «intercultural» no sea un adjetivo, sino un «todo» que impregne al sistema educativo (Banks, 1989, 1991, 1996; Nieto y Santos, 1997; Osuna, 2012). De otra parte, el modelo sociocrítico promueve la construcción de una sociedad más justa, en lucha contra la asimetría cultural, económica, social y política (Alegret, 1992; Muñoz, 1997). Estos dos modelos se analizan en la literatura como un avance con respecto al paradigma asimilacionista con el que se comenzó a abordar la educación intercultural, modelo centrado en políticas educativas de carácter compensatorio (Bereiter y Engelman, 1966; Jensen, 1969).

Las deficiencias del modelo asimilacionista y, por extensión, de las políticas educativas compensatorias han sido puestas en evidencia por numerosos informes e investigaciones (Bernstein, 1989; Dietz y Mateos, 2011; Giroux, 1992; Merino y Muñoz, 1995), entre los que destaca la atribución al ambiente familiar, cultural y social de la falta de rendimiento del alumnado. Bajo esta perspectiva, se asigna la causa del déficit a dicho ambiente, el cual debe ser compensado con programas y medidas específicas en las aulas escolares. Para Bernstein (1989), la educación compensatoria centra la atención en la familia y los niños (a quienes hace responsables del fracaso escolar) y olvida la importancia del contexto pedagógico. Por su parte, los enfoques que potencian las diferencias culturales acaban promoviendo la segregación como alternativa docente, con el objetivo de preservar las identidades étnicas y culturales (las aulas segregadas sería un ejemplo de este modelo).

En España, el principal discurso intercultural en el ámbito educativo potencia la visión de la inmigración como enriquecimiento cultural, pero, a la vez, apunta a un amplio repertorio de problemas a resolver: idiomas diferentes, entrada cuando el curso ya está iniciado, carencias curriculares, falta de recursos, entre otros (Colectivo IOE, 2007). En muchas ocasiones, esto se traduce en la búsqueda, por parte del profesorado, de «recetas» con un marcado carácter compensatorio y, en ocasiones, respuestas segregadoras (Baquedano-López et al., 2013). Estas preocupaciones vuelven a traer a primer plano al paradigma asimilacionista y compensatorio, enfoque que se creía superado tras la reflexión y las experiencias educativas de los últimos 15 años en España.

En este contexto, parece necesario preguntarse: ¿por qué resulta tan difícil poner en práctica enfoques holísticos y sociocríticos como paradigmas apropiados para gestionar la diversidad intercultural? Y, en este sentido, reflexionar sobre la formación de los futuros profesionales de la enseñanza, ya que la oferta académica para los docentes en el ámbito de la interculturalidad es todavía escasa, aunque ha aumentado, especialmente en la formación permanente. Se puede considerar que la transformación de las prácticas que fomentan la interculturalidad sigue constituyendo un reto. En palabras de Garreta y Llevot (2003: 170), «la escasa formación inicial de los docentes y la no muy exitosa formación permanente, sigue alimentando la fractura existente entre discurso y práctica». Por su parte, Jordán (1995), en un estudio realizado en Cataluña, pone de manifiesto que la teoría va por delante de la práctica, debido a la falta de formación rigurosa y sistemática del profesorado. De hecho, los docentes siguen manifestando que necesitan adquirir competencias interculturales (Aguado et al., 2008; Martínez y Zurita, 2011).

Entre las iniciativas de formación intercultural más destacadas en el contexto español, refiriéndose a la *Guía INTER* (Aguado et al., 2006; Aguado et al., 2008: 287), señalan claramente algunos de los principales retos del enfoque intercultural:

Desde la perspectiva intercultural, la *Guía INTER* desafía los objetivos actualmente en vigor de la educación, la perspectiva de la homogeneidad, las ideas de éxito y fracaso escolar, la idea de que la educación se basa en la transmisión del conocimiento, la asociación de la diversidad cultural con determinadas categorías sociales (inmigrantes, grupos étnicos, minorías, nacionalidades), la idea de que la Educación Intercultural consiste únicamente en la celebración festiva de la diversidad, la educación compensatoria como una estrategia de adaptación/integración, la idea de que la Educación Intercultural consiste en elaborar recetas para resolver problemas específicos o que la Educación debe evaluar únicamente los resultados académicos de los estudiantes.

Resulta, por tanto, necesario profundizar en la formación inicial de los futuros profesionales de la enseñanza, así como potenciar la reflexión guiada sobre conceptos, actitudes y prácticas a este respecto (López e Hinojosa, 2012). Para poner en práctica los modelos emergentes, en consonancia con el enfoque intercultural, resulta lógico conocer las perspectivas (el discurso) de los agentes que los aplicarán. Este es precisamente el foco del presente estudio.

2. Método

2.1. Participantes

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, con la totalidad (302) de los alumnos y las alumnas del primer curso de grado en Educación Infantil y Primaria (año académico 2011-2012).

El perfil de los participantes se caracterizó por la juventud (un 90% tenía una edad comprendida entre 18 y 24 años), una sobrerrepresentación de mujeres (un 77,7%, frente a un 23,3% de hombres) y la residencia localizada en el eje situado entre la «zona Este de Madrid» y «Guadalajara»: Guadalajara (un 19,3%), Madrid (un 16,3%), Alcalá de Henares (un 14,8%), Coslada (un 8,7%), Torrejón de Ardoz (un 8,3%), Azuqueca de Henares (un 3,8%) y el resto (un 28,8%) residente en localidades más pequeñas. Además, un 91,7% estaba soltero y un 2,3% tenía nacionalidad extranjera.

2.2. *Objetivos*

Los objetivos de este estudio fueron:

- a) Conocer la perspectiva dominante en el discurso de futuros y futuras docentes en relación con la diversidad intercultural, por medio de un estudio de caso con varias subunidades de futuros docentes (Yin, 1989).
- b) Dentro de dicho discurso, determinar las barreras que distancian la teoría de la práctica (Aguado et al., 2008; Garreta y Llevot, 2003; Jordan, 1995).

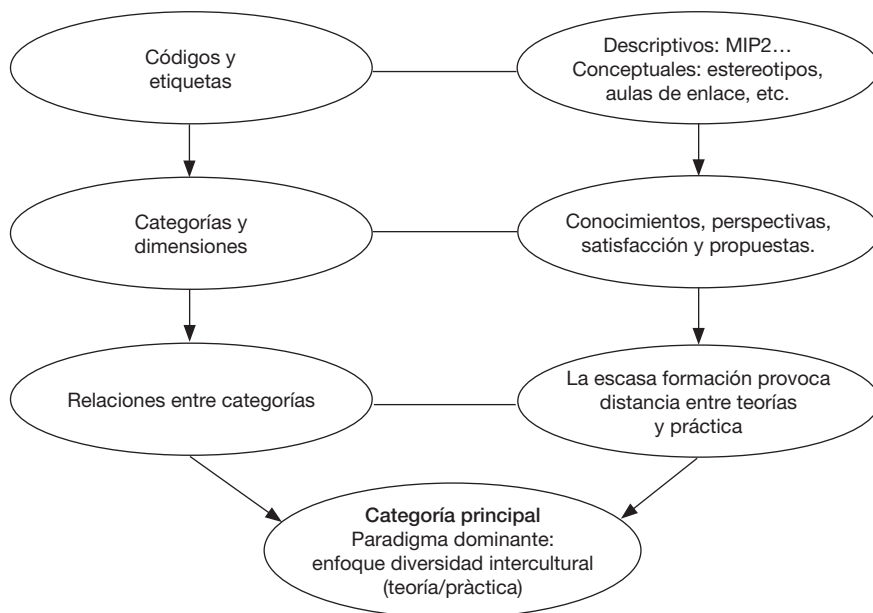
2.3. *Procedimiento*

Durante el curso académico 2011-2012, se crearon 30 grupos de discusión (subunidades de futuros docentes) sobre el tema de la educación intercultural. La formación de los grupos se realizó siguiendo el criterio de la homogeneidad del alumnado: edad similar (todos los grupos), composición solo de mujeres (mitad de los grupos de discusión), procedencias geográficas similares (en todos los grupos). Estos grupos de discusión fueron grabados en audio, transcritos y analizados. El material utilizado consistió en un total de 1.500 páginas de texto transcritas derivadas de 34 horas de grabación en audio. Para su análisis, se utilizó la herramienta informática Atlas.ti.

Siguiendo a Strauss y Corbin (1998, citado en Andreu et al., 2007: 67-79), el análisis consistió, en primer lugar, en la reducción del texto transcrito a códigos o etiquetas, en segundo lugar, se establecieron las categorías principales o dimensiones. En aras de cumplir con los criterios de credibilidad y fiabilidad, la clasificación de las categorías ha sido validada por medio de la confrontación con expertos en investigación cualitativa. Posteriormente, se analizaron las relaciones entre las categorías, buscando las conexiones con la central, que, en este caso, coincide con la pregunta de investigación: ¿qué paradigma sobre la diversidad intercultural domina en el discurso de los futuros docentes? (Véase el gráfico 1.)

Las referencias al discurso se organizaron atendiendo a los siguientes códigos descriptivos: grupo de mañana (M) o tarde (T), grado de Infantil (I) o grado de Primaria (P); grupos A, B o C, y, por último, el código de asignación numérica.

Gráfico 1. Proceso de análisis cualitativo



Fuente: Strauss y Corbin (1998) y elaboración propia.

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados más relevantes de este estudio en función del objetivo principal: conocer la perspectiva dominante en el discurso y, específicamente, extraer del mismo las barreras que separan a la teoría de la práctica desde un enfoque intercultural.

De los grupos de discusión realizados, se extrajeron cuatro categorías que conforman el discurso de estos futuros profesionales de la enseñanza:

- a) Grado de conocimiento de la realidad intercultural en las aulas del sistema educativo español.
- b) Perspectiva sobre la diversidad intercultural.
- c) Grado de satisfacción con su propia formación profesional.
- d) Propuestas de mejora en el sistema educativo español relacionadas con el enfoque intercultural.

3.1. *Grado de conocimiento de la realidad intercultural en las aulas del sistema educativo español*

En general, los participantes en esta investigación muestran un escaso conocimiento de la realidad intercultural presente en las aulas españolas. Ellos la

vinculan al aumento de la inmigración y la asocian a los distintos problemas que surgen en la práctica. Al respecto, en uno de los grupos (MIA6), se comenta lo siguiente: «Cuando llega un niño que no sabe nada de español [...] es un problema a la hora de llevar la clase, porque no es el mismo ritmo. Tienes [sic] ciertas personas a las que tienes que darles un apoyo». Su discurso, justificándose en la teoría del déficit, se centra en las dificultades de integración del alumnado extranjero, con comentarios como el siguiente: «Yo pienso que, en algunas clases, el inmigrante que viene de fuera puede hacer que retrase a los demás, a la clase entera o a algunos alumnos; puede retrasar en temas académicos, pero supondría un enriquecimiento en el ámbito de las relaciones personales» (MIA1). Específicamente, como principal barrera, señalan el idioma:

En las prácticas, había un niño rumano. Sus padres le hablaban en rumano, sus abuelos le hablaban en rumano y solo hablaba en español cuando él iba a la escuela. La verdad es que ese niño iba muy retrasado. (MIB9)

Otro aspecto del discurso tiene que ver con las medidas que facilitan la gestión de la interculturalidad. En este sentido, destacan las *aulas de enlace* (nombre que reciben en la Comunidad Autónoma de Madrid¹), las cuales están destinadas al alumnado extranjero que desconoce la lengua vehicular del nuevo lugar de residencia o que presenta un gran desfase curricular (García et al., 2010: 475). «Lo que deberíamos fomentar [los maestros] es que hubiera más apoyo, que hubiera esas aulas de enlace para que los niños [extranjeros] se pudieran integrar más fácil y más rápido» (MIA6). Al respecto, los participantes reflejan dos puntos de vista comúnmente opuestos (Del Olmo, 2012: 113). Por un lado, las aulas de enlace se relacionan con una política asimilacionista, compensatoria y segregadora:

Yo creo que llevar al niño a un aula de enlace es separatista, porque no tiene relación con los compañeros de clase, solo se relaciona con los del aula de enlace; por mucho que le intentes [sic] integrar, los demás niños lo van a ver diferente. (MPA15)

Por otro lado, se perciben como un medio facilitador de la adaptación de los recién llegados al nuevo sistema escolar y a la nueva lengua (Del Olmo, 2012; García et al., 2010; Goenechea et al., 2011; Osuna, 2012):

Lo que hacían [los maestros] era llevarlos [a los alumnos extranjeros] a un aula y allí estaban aproximadamente tres o cuatro meses [...] para que aprendieran bien el idioma, las costumbres, las características, el horario. A los tres o cuatro

1. Este tipo de medida ha recibido distintas denominaciones según preferencias de las diversas comunidades autónomas: *aulas temporales de adaptación lingüística* (en Andalucía y Extremadura), *aulas de acogida* (en Cataluña, Islas Baleares y Murcia), *aulas de inmersión lingüística* (en Navarra y la Rioja) y *programas de acogida al sistema educativo* (en la Comunidad Valenciana), entre otras (García et al., 2010).

meses, se integraban en el aula normal y se adaptaban de una forma mejor. (MIA5)

Otro tema emergente en el discurso de estos futuros docentes relativo a las medidas interculturales es el vinculado con las semanas culturales o con el llamado Día de la Multiculturalidad. «Trabajábamos [los alumnos] el Día de la Multiculturalidad, llevábamos comidas de distintos países» (MPA13), pero es esta la única medida que aparece, a pesar de la amplia variedad de medidas y recomendaciones existentes. Dicho de otro modo, en el discurso de los participantes, se echa en falta la referencia a recursos tan significativos como:

- a) La *Guía INTER* (Aguado et al., 2006).
- b) El Libro Blanco de la Educación Intercultural (Unión General de Trabajadores, 2010), que recoge un total de 50 propuestas de profesionales en los ámbitos de políticas educativas y lingüísticas, formación del profesorado, acciones desde el centro educativo, estrategias de centro y aula, trabajo con las familias, etc.
- c) La *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval et al., 2002, 2012), la cual representa una adaptación del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000) al contexto educativo español.

3.2. Perspectiva sobre la diversidad intercultural

Si bien, entre los participantes, hay quien aboga por un intercambio de costumbres: «la diversidad tiene que ser todos con todos: que nosotros aceptemos lo suyo, pero que ellos acepten también nuestras costumbres» (MIB7), la perspectiva dominante entre estos futuros docentes es la asimilacionista: «Es importante concienciar a las familias de que sus hijos tienen que aprender lo que se enseña en el centro educativo, adaptándose a las costumbres de nuestro país» (MPB19).

Ya no es solo que nosotros, los españoles, sepamos o no aceptar sus costumbres; yo creo que si fuera la situación al revés [...] ellos tampoco [las aceptarían]. Porque al igual que tú [*sic*] vas a un país y tienes que aceptar todas, todas, todas sus costumbres, ellos deberían venir aquí y también aceptar todas [las nuestras] (o ser flexibles ambos). O sea, que tampoco pueden pedir algo que ellos no hacen. (MIA2)

Es más, en algunos comentarios, se detecta cierta ironía: «Lo lógico y lo que queda bien es que digamos que sí, que la interculturalidad es una oportunidad, pero, en realidad, no lo es» (MPB22).

Otro de los aspectos que emana del discurso de estos futuros maestros y maestras es que, en general, no se prepara al profesorado en términos de valores interculturales (empatía, sensibilidad, tolerancia).

En teoría, creo que ganan los aspectos positivos; pero luego, en la práctica, ganan los negativos. No somos capaces [los profesionales de la enseñanza] de ponernos en el lugar de la otra persona. Entonces surgen los conflictos. (TIC25)

[Los profesionales de la enseñanza] no quieren o no saben cómo [llevar la teoría a la práctica]. No tienen esa experiencia y, a lo mejor, les hace falta que les enseñen o que cambien sus valores para ponerlos en práctica con los niños. (TPC28)

Tienes [*sic*] que modificar ciertas cosas. Hay profesores a los que les cuesta ser sensibles con el tema. Por ejemplo, con el tema de la comida, he visto, en mis prácticas, a una profesora protestar y decir: «¡Qué tontería esto de tener que estar cambiando la comida!». (TIC25)

Yo creo que lo que le falta a la sociedad es tolerancia. Tenemos poca tolerancia a los posibles cambios por miedo a que nos cambien. (MIB11)

Este tema está directamente relacionado con la existencia de estereotipos que, según los participantes, parecen depender de una serie de variables contextuales, principalmente: la procedencia, la religión, el nivel económico, la educación recibida en la familia y la etapa educativa.

Yo creo que no tenemos los mismos estereotipos con un inmigrante que venga de un sitio que con un inmigrante que venga de otro; tenemos ya una mentalidad de antemano [...]. Porque no es lo mismo un rumano que un moro (o de Marruecos o un islamista). (MIA4)

Tenemos [los futuros profesionales de la enseñanza] ese prejuicio de que si es gente extranjera que tiene un nivel económico bajo se les [*sic*] trata peor que si fuera gente extranjera con un nivel económico alto, independientemente de que pueda ser igual que tenga más o menos dinero. (MIA1)

Muchos padres, en casa, hacen comentarios delante de sus hijos del tipo: «Me están quitando el trabajo, es que vienen aquí a [...] y se llevan todo», y esto lo escuchan los niños. (MIB10)

Yo creo que es más fácil que haya alumnos inmigrantes integrados con los demás niños españoles en las clases de educación infantil. Luego, cuando están en primaria o en secundaria, cuando ya hay unas creencias que están inculcadas, muchas veces desde casa, ya es diferente. (MIA4)

En el discurso se aprecia cierta tensión entre las ideas estereotipadas fruto de la socialización en contextos determinados, las cuales se activan automáticamente, y las adquiridas tras un proceso de reflexión crítica (Devine, 1989).

Tienes [*sic*] que olvidar tus ideas [estereotipadas], pero eso es la teoría, porque luego en la práctica [...]. Yo creo que, en realidad, no te olvidas de lo que piensas [los estereotipos]. Hay cosas que sí que puedes dejar a un lado, pero hay otras que salen solas. (MPA15)

Ante esta disyuntiva, a pesar de ser conscientes de esa tensión, entre los participantes se detecta cierta impotencia en su capacidad transformadora: «Puede ser que nosotras queramos integrar a los niños; pero no porque cambiemos nosotras se va a solucionar todo este problema» (MIB11).

La sociedad ve la necesidad [de gestionar la diversidad], pero no sabe cómo hacerlo. Y, desde luego, solamente educando desde las aulas no se puede conseguir [...] La propia comunidad adulta no está abierta a ese cambio, por mucho que nos empecemos desde las aulas. (MPA14)

3.3. *Grado de satisfacción con su propia formación profesional*

Los participantes en el estudio manifiestan que, en su curriculum formativo, existe una carencia de formación específica en temas interculturales: «[En la universidad] no te [*sic*] enseñan cómo compensar [los déficits del alumnado], tú tienes que aplicar tu propia metodología» (TPC28). Ante esta carencia, los futuros docentes expresan la necesidad de cursar materias optativas que los especialicen en temas interculturales: «Debería de haber una especialización [en interculturalidad], unas materias optativas en la carrera» (MIA6).

A pesar de ser conscientes de su falta de formación específica, manifiestan cierta satisfacción con su formación, en especial, desde la última reforma de los planes de estudio². Esta reforma, entre otros cambios, transformó la diplomatura de Magisterio en el grado de Maestro en Educación, con las especialidades de Infantil y Primaria. En este contexto, los participantes distinguen entre la formación de antes y la actual: «Verdaderamente [la interculturalidad] la estudian las generaciones nuevas [de estudiantes de grado]» (MPA18). Además, estos futuros profesionales de la enseñanza estiman que ha habido una ruptura en los métodos de enseñanza.

Nosotros estamos estudiando que la interculturalidad, la diversidad, son muy importantes. Ahora mismo nos lo están inculcando, pero, ¿vosotros creéis que a los profesores que llevan ya muchos años en la enseñanza les han inculcado esos valores? No, para nada. (TIC26)

Todos los profesores que yo he tenido nos han educado como les han educado a ellos. [En cambio,] lo que estamos haciendo ahora no se hacía hace tres años. Los profesores de Magisterio han empezado este año o hace dos con métodos que nos han hecho pensar sobre cosas importantes, como éstas [la diversidad intercultural]. (MIB9)

La percepción de los participantes no difiere de la escasa relevancia que presenta la diversidad intercultural en el currículum formativo de estos futuros profesionales de la enseñanza. En el plan de estudios, tanto el relativo al grado

2. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

de Educación Infantil como al grado de Educación Primaria, tan solo una asignatura de seis créditos hace referencia a la diversidad: Fundamentos Psicológicos de Atención a la Diversidad. Dicha materia enfoca la diversidad desde la perspectiva compensatoria y desde la dimensión de las necesidades educativas.

3.4. Propuestas de mejora en el sistema educativo español relacionadas con el enfoque intercultural

Los participantes en el estudio son conscientes de las limitaciones en sus conocimientos para abordar las situaciones interculturales de las aulas españolas. Sin embargo, son capaces de enumerar un elenco de propuestas de cambio en el sistema educativo español que está en consonancia con el enfoque intercultural. La tabla 1 resume las principales propuestas de los participantes, las cuales, a efectos de análisis, se han agrupado en subcategorías.

A continuación, se comentan brevemente estas subcategorías y sus contenidos. Primeramente, en cuanto a la transformación del enfoque curricular tradicional, una vez más, los participantes se hacen conscientes de la necesidad de formación intercultural y proponen cuatro aspectos principales que dotarían de un enfoque holístico a la educación intercultural (Aguado et al., 2008):

- a) Transversalidad: «La interculturalidad se tiene que tratar transversalmente» (MPB21).
- b) Naturalidad: «Creo que [la interculturalidad] no debería de ser tratada como algo especial, sino como algo natural» (MIA2).
- c) Generalidad: «A los extranjeros, les favorecería que se hiciera algo común en todos los centros» (MPB24).
- d) Continuidad: «La preparación [de los profesionales de la enseñanza] no puede parar nunca, debería ser continua [...] La educación tiene que crecer a la vez que la sociedad, ya que en la sociedad se están produciendo continuamente cambios» (MIB7).

Todo esto podría resumirse en el siguiente comentario:

Yo pienso que [la interculturalidad] no tiene que ver solo con el profesorado, sino con toda la sociedad, porque el profesor puede decir una cosa, pero tú [sic] llegas a tu casa y tu familia tiene ideas contrarias [...] yo creo que debería de educarse en la diversidad y la integración desde infantil, que es de donde parte todo [...] Así, cuando el alumnado] llegue a primaria y secundaria, no habrá ningún problema. (MIA2)

Además, entre las propuestas de transformación del enfoque tradicional, los participantes incorporan al discurso la metodología de las aulas inclusivas, en consonancia con el planteamiento de otros autores (Besalú y Tort, 2009; Casanova, 2011; Gallego et al., 2012; García y Goenechea, 2011; Slee y Allan, 2001), y señalan que la única manera de conseguir centros educativos realmen-

Tabla 1. Subcategorías de las propuestas de mejora en el sistema educativo español relacionadas con el enfoque intercultural

Subcategorías		Propuestas de mejora
Transformación del enfoque curricular tradicional.		<ul style="list-style-type: none">— Preparar al profesorado en temas interculturales.— Adaptar el currículum formativo a las necesidades interculturales.— Aplicar metodologías innovadoras con cariz intercultural.— Establecer aulas inclusivas.
	Rechazo al racismo, a los estereotipos, a los prejuicios y a la discriminación negativa	<ul style="list-style-type: none">— Evitar el etnocentrismo.— Educar en valores no racistas: igualdad, tolerancia y respeto.— Fomentar el conocimiento de otras culturas.— Combatir el aislamiento y la marginación de los extranjeros.
	Apoyo específico al alumnado extranjero	<ul style="list-style-type: none">— Establecer períodos de adaptación para el alumnado extranjero.— Establecer clases de apoyo (idioma) para el alumnado extranjero.— Promover una educación individualizada (no aislada) para el alumnado extranjero.— Establecer tutorías grupales para el alumnado extranjero.
	a sus familias	<ul style="list-style-type: none">— Fomentar la participación de las familias.— Aumentar el apoyo a las familias.
Cooperación	entre los diferentes agentes	<ul style="list-style-type: none">— Promover la cooperación entre la familia y la escuela: talleres para familias.
	entre el propio alumnado	<ul style="list-style-type: none">— Realizar actividades cooperativas entre el alumnado.— Aprender en equipo.
Colaboración interinstitucional		<ul style="list-style-type: none">— Implantar planes de integración que tengan en cuenta la diversidad.— Aumentar los programas de integración social.— Invertir mayor cantidad de recursos económicos y humanos.— Fomentar la laicidad en la educación: eliminación de símbolos religiosos en el espacio público.

Fuente: elaboración propia.

te interculturales es a través de las escuelas inclusivas: «Si queremos centros interculturales, tenemos que aplicar metodologías inclusivas» (MPB19).

La segunda subcategoría se relaciona con el rechazo del racismo, los estereotipos, los prejuicios y la discriminación negativa: «España es aún muy reacia, muy racista» (MPB22). Esto requeriría una resocialización de los futuros docentes en valores no racistas, no etnocéntricos, no estereotipados: «Las principales trabas las hemos puesto nosotros con nuestro racismo [...] el principal

problema somos nosotros» (MIA2). De aquí puede deducirse que, si bien la formación académica es importante, no lo es menos la formación en valores: «Hay que educar para que no haya prejuicios negativos, ni tópicos [...] Es muy importante saber cómo enseñar todos esos valores a nuestros alumnos» (MPB22). También se puede deducir la importancia de un cambio de actitud, en el sentido de fomentar, entre futuros profesionales de la enseñanza, la reflexión guiada sobre sus propios conceptos, ideas y actitudes, en relación con la interculturalidad: «Pensamos que tenemos más abierta la mente de lo que realmente la tenemos [...] tenemos que cambiar nosotros» (MPB22).

La tercera subcategoría se refiere al apoyo específico al alumnado extranjero y sus familias. En cuanto a lo primero, se expresa la necesidad de: «[...] que ellos sientan que tienen tu apoyo siempre» (MIA2). Este apoyo no debe de ser exclusivo del profesorado, sino de todos los compañeros: «Si tienes una clase unida, se van a apoyar unos a otros. Las dinámicas de grupo ayudan mucho» (MPB23). Además, debería prestarse una atención diferenciada:

Una persona que no hable nuestro idioma tiene que tener una atención diferenciada. Esa persona no puede estar en la clase porque no va a entender nada. Hay que ayudarle de alguna manera, y eso es atención diferenciada [...] según las necesidades. (MPB19)

En relación con lo segundo, un tipo de apoyo específico, al que los participantes otorgan gran importancia, es el apoyo a las familias: «Hay que empezar por la familia, siendo básica la coordinación [entre la escuela y ésta]» (MIB11).

El apoyo específico al alumnado extranjero y sus familias conecta con la cuarta subcategoría: la cooperación. Aquí se resalta la necesidad de establecer cooperación entre el profesorado y las familias de inmigrantes, para una mejor educación de los hijos de éstas. En este sentido, se plantea que: «Debería de haber clases para que las familias de otras culturas puedan ayudar a sus hijos a tener éxito en nuestro sistema educativo» (MPB19). Además, se da mucha importancia al trabajo grupal: «Yo trabajaría más el aprendizaje en grupo, el aprendizaje cooperativo entre todos los alumnos, para que les sea más fácil aprender» (MIB8).

Por último, los participantes ponen de relieve la importancia de la colaboración interinstitucional. Así, los modelos holístico y sociocrítico quedan reflejados con fuerza en las propuestas de mejora que emergen en su discurso:

- a) Implantar planes de integración que tengan en cuenta la diversidad: «Deberíamos de integrar a todos los extranjeros, a través de planes de integración [...] para que toda la sociedad se enriquezca» (MIA2).
- b) Aumentar los programas de integración social: «Yo creo que también deben preocuparse un poco el Estado, el gobierno, con más programas de integración social» (MPB20).
- c) Invertir mayor cantidad de recursos económicos y humanos: «Aunque tengamos formación, no tenemos medios, los materiales didácticos no están

preparados para la diversidad [...] [además] sería necesario poder apoyarte en una persona que se haya especializado en diversidad» (MPB19).

- d) Fomentar la laicidad en la educación: «La Iglesia debe separarse por completo de las aulas» (MPB19).

4. Conclusiones

En cuanto al primer objetivo de este estudio, la perspectiva dominante en el discurso de estos futuros profesionales de la enseñanza reproduce el enfoque asimilacionista y compensatorio. Llama la atención la persistencia de este tipo de enfoques en el sistema educativo español. A pesar de los avances teóricos y de la multitud de experiencias interculturales activas en el ámbito educativo, las resistencias parecen enraizarse en lugares más profundos. Dados los resultados, podría deducirse que la causa principal de tal orientación se encuentra en la escasez de conocimientos y la falta de experiencia personal en el ámbito de la diversidad intercultural de los futuros profesionales de la enseñanza; es decir, dicha perspectiva está fuertemente arraigada debido a los procesos de socialización vividos por los participantes en sus contextos socioculturales y educativos.

Que domine esta perspectiva no significa que los futuros docentes no la cuestionen. Las dudas y las contradicciones continuas, la escasez de argumentos y la demanda de formación específica abren una puerta al cambio de perspectiva hacia un enfoque intercultural, o sea, holístico y sociocrítico. En este sentido, conviene resaltar que los participantes han sido capaces de enumerar un elenco de propuestas de mejora del sistema educativo español que conectan, en gran parte, con dicho enfoque intercultural, fundamentalmente, la transformación del enfoque curricular tradicional y la cooperación entre agentes educativos.

En relación con el segundo objetivo del estudio, los participantes extraen las siguientes barreras que potencian la distancia entre teoría y práctica:

- a) El desconocimiento de medidas con un claro enfoque intercultural que ya se están poniendo en práctica en el sistema educativo español.
- b) Algunos de los valores personales no son consonantes con un enfoque intercultural.
- c) Las ideas estereotipadas que subyacen en el consciente colectivo, aunque tales ideas empiezan a diluirse cuando se cuestionan en el plano personal e incluso desaparecen cuando se consideran propuestas de mejora.
- d) La falta de una visión transversal de carácter intercultural en el currículum formativo de los futuros docentes.

A pesar de la capacidad de los participantes de visualizar tales barreras, ellos mismos son conscientes de que éstas no son fácilmente superables, dado que: «El problema principal es que la sociedad sigue sin estar preparada para asumir la diversidad» (MPA14).

Todo ello sugiere la necesidad de acortar la distancia entre la teoría y la práctica, desde una perspectiva intercultural, para mejorar en la gestión de

la diversidad. ¿El debate se centra entonces en el cómo? En este sentido, parece lógico afirmar que la formación inicial del profesorado puede ser un recurso fundamental en este proceso de acercamiento. El debate se reabre con el proceso de renovación de los planes de estudios de grado en las titulaciones de educación infantil y primaria, tras cuatro años de andadura (el cronograma depende de la temporalización en la implantación de los grados en las distintas universidades españolas). Ante esta perspectiva, podría sugerirse que los cambios en la formación de los futuros docentes se centrasen, al menos, en cuatro ejes fundamentales:

- a) Un proceso de resocialización (Besalú, 2012) en valores más cercanos al enfoque intercultural (sensibilidad, empatía, capacidad crítica, etc.).
- b) Una formación centrada en la reflexión y orientada hacia conceptos, ideas y actitudes, más que en técnicas o metodologías abstractas (Windschitl, 2006).
- c) El desarrollo de capacidades propias de un mundo intercultural.
- d) Un prácticum docente³ que promueva un contexto apropiado a la diversidad intercultural.

Finalmente, cabe señalar que, en este proceso de cambio, el personal docente es solo un elemento más entre todos los que constituyen el sistema educativo y que, por sí solo, parece poco probable que sea capaz de modificar las prácticas educativas dominantes. La diversidad intercultural sigue siendo un reto para toda la sociedad española.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, Teresa (coord.) (2006). *Guía INTER: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela* [en línea]. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Entre Manos, 1.
<<http://www.uned.es/grupointer/colentremanos001pc.pdf>> [Consulta: 30 octubre 2012].
- AGUADO, Teresa; GIL, Inés y MATA, Patricia (2008). «El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas». *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- ALEGRET, Juan Luís (1992). «Racismo y educación». En: FERMOSE, P. (ed.). *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, 93-110.
- ANDREU, Jaime; GARCÍA-NIETO, Antonio y PÉREZ, Ana (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos, 40.
- BANKS, James (1989). «Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals». En: BANKS, J. A. y BANKS, C. A. (eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon, 2-26.

3. Asignatura de los planes de estudio de grado de Educación Infantil y Primaria (cursos segundo, tercero y cuarto).

- (1991). «Teaching Multicultural Literacy to Teachers». *Teaching Education* [en línea], 4 (1), 133-144.
<<http://dx.doi.org/10.1080/1047621910040118>>.
- (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*. Nueva York: Teachers College Press.
- BAQUEDANO-LÓPEZ, Patricia; ALEXANDER, Rebecca Anne y HERNÁNDEZ, Sera (2013). «Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know». *Review of Research in Education* [en línea], 37, 149-182.
<<http://dx.doi.org/10.3102/0091732X12459718>>.
- BERNSTEIN, Basil (1986). «Una crítica a la educación compensatoria». En: WRIGHT, C. y FOUCAULT, M. (eds.). *Materiales de sociología crítica*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 203-218.
- BEREITER, Carl y ENGLEMAN, Siegfried (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- BESALÚ, Xavier (2012). «Interculturalidad: la resocialización del profesorado». En: LÓPEZ, B. y TUTS, M. (coords.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural: Red de escuelas interculturales* [en línea]. Madrid: Wolters Kluwer España y Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, 109-124.
<<http://www.esuelasinterculturales.eu/IMG/pdf/orientacionesparalapRACTICADE-laeducacionintercultural-2.pdf>> [Consulta: 3 julio 2013].
- BESALÚ, Xavier y TORT, Josep (2009). *Escuela y sociedad multicultural: Propuestas para trabajar con el alumnado extranjero* [en línea]. Madrid: Eduforma.
- BOOTH, Tony y AINSOW, Mel (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Londres: CSIE.
- CASANOVA, María Antonia (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- COLECTIVO IOE (2007). *Inmigración, género y escuela: Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Estudios Creade, 1.
- DEVINE, Patricia G. (1989). «Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components». *Journal of Personality and Social Psychology* [en línea], 56, 5-18.
<<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>>.
- DIETZ, Gunther y MATEOS, Laura Selene (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- GALLEGO, Beatriz; RODRÍGUEZ, Henar y LAGO, Mónica (2012). «Buenas prácticas en educación intercultural». En: LÓPEZ, B. y TUTS, M. (coords.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural: Red de escuelas interculturales* [en línea]. Madrid: Wolters Kluwer España y Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, 53-68.
<<http://www.esuelasinterculturales.eu/IMG/pdf/orientacionesparalapRACTICADE-laeducacionintercultural-2.pdf>> [Consulta: 15 junio 2013].
- GARCÍA, José Antonio y GOENECHEA, Cristina (2011). «Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas». *Revista Educación y Futuro Digital* [en línea], 1.
<http://www.cesdonbosco.com/revista/numeroanteriores/digital/EYFD_1.pdf> [Consulta: 2 septiembre 2013].
- GARCÍA, José Antonio; SÁNCHEZ, Primitivo; MORENO, Isidro y GOENECHEA, Cristina (2010). «Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comu-

- nidad de Madrid: De la normativa institucional a la realidad cotidiana». *Revista de Educación* [en línea], 352, 473-493.
- GARRETA, Jordi y LLEVOT, Nuria (2003). *El espejismo intercultural: La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- GIROUX, Henry A. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- GOENECHEA, Cristina; GARCÍA, José Antonio y JIMÉNEZ, Rafael A. (2011). «Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados: Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace)». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado* [en línea], 15 (3), 263-278.
- JENSEN, Arthur R. (1969). «How much can we boost IQ and scholastic achievement?». *Harvard Educational Review*, 39 (1), 1-123.
- JORDÁN, Josep (1995). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ LÓPEZ, María del Carmen e HINOJOSA PAREJA, Eva F. (2012). «El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente». *Educación XXI* [en línea], 15 (1), 195-218.
<<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.1.156>>.
- MARTÍNEZ, Asunción y ZURITA, Félix (2011). «Actitudes y percepciones del alumnado de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria ante los procesos migratorios». *Aula Abierta*, 49, 91-102.
- MERINO, José Vicente y MUÑOZ, Antonio (1995). «Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural». *Revista de Educación*, 307, 127-162.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). *Datos y cifras: Curso escolar 2013/2014* [en línea].
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf> [Consulta: 10 enero 2014].
- MUÑOZ, Antonio (1997). *Educación intercultural: Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- (2001). «Hacia una educación intercultural: Enfoques y modelos». *Encounters on Education*, 1, 81-106.
- NIETO, Sonia y SANTOS REGO, Miguel A. (1997). «Formación multi/intercultural del profesorado: Perspectivas en los Estados Unidos y en España». *Teoría de la Educación*, 9, 55-74.
- OLMO, Margarita del (2012). «Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién?: Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace». *Revista de Educación*, 358, 111-128.
- OSUNA, Carmen (2012). «En torno a la educación intercultural: Una revisión crítica». *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- SANDOVAL, Miquel; LÓPEZ, Miquel; MIQUEL, Esther; DURÁN, D.; GINÉ, C. y ECHEITA, Gerardo (2002). «Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva». *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- SANDOVAL, Miquel; ECHEITA, Gerardo; SIMÓN, Cecilia y LÓPEZ, Miquel (2012). *Educación inclusiva: Iguales en la diversidad*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- SANTOS REGO, Miguel A. (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- SLEE, Roger y ALLAN, Julie (2001). «Excluding the included: A reconsideration of inclusive education». *International Studies in Sociology of Education* [en línea], 11 (2), 173-192.
<<http://dx.doi.org/10.1080/09620210100200073>>.
- STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet (1998). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2a ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- TERRÉN, Eduardo (2003). «Educación democrática y ciudadanía multicultural: El reaprendizaje de la convivencia». En: MORÁN, M. L. y BENEDITO, J. (eds.): *Apren- diendo a ser ciudadanos: Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE, 259-279.
- UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES (2010). *Libro Blanco de la Educación Intercultural*. Madrid: Secretaría para la Igualdad de la Comisión Ejecutiva Confederal de UGT y Secretaría de Políticas Sociales de la Federación de Trabajadores de la Educación (FETE-UGT).
- WINDSCHITL, Mark (2002). «Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political chal- lenges facing teachers». *Review of Educational Research* [en línea], 72 (2), 131-175.
<<http://dx.doi.org/10.3102/00346543072002131>>.
- YIN, Robert K. (1989). «Case Study Research: Design and Methods». *Applied Social Research Methods Series*. Newbury Park, CA: Sage.

Las exigencias emocionales en el trabajo. El caso español

J. Rosa Marrero Rodríguez
Beatriz Abdul-Jalbar Betancor

Universidad de La Laguna
jrmarrrod@ull.es; babdul@ull.es



Recepción: 27-02-2014
Aceptación: 15-12-2014

Resumen

Desde hace tiempo, las dimensiones psicosociales son consideradas muy importantes en el análisis de las condiciones de trabajo, en particular, las situaciones laborales que activan emociones en los empleados (o en los usuarios). El presente artículo pretende contribuir a este espacio de preocupaciones académicas con una suerte de radiografía de las exigencias emocionales en la población ocupada española. Más en concreto, se trata de destacar aquellas variables sociodemográficas y relativas al puesto de trabajo que influyen en los niveles de exigencia emocional de los ocupados españoles, tomando como muestra representativa de dicha población la *VI Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo* (ENCT) que el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (Ministerio de Trabajo e Inmigración) llevó a cabo en 2007. Entre otros, se concluye que la ocupación es muy importante en dicha percepción y que se observa una dimensión de género en la misma.

Palabras clave: exigencias emocionales, condiciones laborales, ocupación, género.

Abstract. *Emotional demands at work in Spain*

Psychosocial dimensions have, for some time, been an important element in the analysis of working conditions, particularly when emotions are activated in employees (and/or consumers). This paper aims to contribute to this academic field with a map of the emotional demands in the Spanish labour force taking into account certain socio-demographic variables. To do so, we use the *VI National Survey of Working Conditions* (ENCT) conducted by the National Institute for Occupational Safety and Health (Ministry of Labour and Immigration) conducted in 2007. Among other findings, we conclude that occupation plays a very important role in such perceptions and that there is also a gender dimension.

Keywords: emotional demands; labour conditions; occupation; gender.

Sumario

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Resultados |
| 2. Planteamientos teóricos | 5. Reflexiones finales |
| 3. Cuestiones metodológicas | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

En el ámbito laboral, trabajar con información y con personas ha incrementado su importancia frente a la utilización de objetos (Riviere, 2009). Tal circunstancia tiene que ver con las transformaciones en las estructuras productivas de los países —de una economía industrial a otra posindustrial o de servicios—, pero también con diversos procesos tecnológicos, de consumo y de características de la competencia entre empresas. Por ello, las dimensiones psicosociales son consideradas cada vez más importantes en el análisis de las condiciones laborales. Entre ellas, ocupan una atención creciente los contextos que activan emociones en los empleados. En las actividades de servicios, abundan ocupaciones donde predominan relaciones directas entre trabajadores y consumidores usuarios; también el carácter jerárquico de las empresas alimenta relaciones sociales que dan lugar a tensiones y a retos emocionales. Por ejemplo: en la actualidad, no es casual el mayor acento de las competencias sociales en la formación de los directivos (Repetto Talavera y Pérez González, 2007; Suárez Vázquez y Trespalacios Gutiérrez, 2011).

Este artículo se plantea como objetivo general contribuir a este espacio de preocupaciones académicas a través de una radiografía de las exigencias emocionales en la población empleada española. Más en concreto, se trata de destacar aquellas variables sociodemográficas y relativas al puesto de trabajo que influyen en los niveles de exigencia emocional de los ocupados españoles. Todo ello a través de una perspectiva subjetiva, la de los mismos implicados. Para ello, se utilizará la *VI Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo* (ENCT) que el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (Ministerio de Trabajo e Inmigración) llevó a cabo en 2007. Como se verá a continuación, se presenta como un estudio exploratorio, dadas las limitaciones de la fuente utilizada y la complejidad de despliegue de las emociones en el ámbito laboral.

Con respecto a la literatura desarrollada sobre este asunto, el estudio no aborda el análisis de los procesos que conducen a los individuos a las exigencias emocionales, sino que se detiene a relacionar las características sociodemográficas de los ocupados y del puesto de trabajo con la irregular presencia de las exigencias emocionales percibidas en el lugar de empleo, lo que constituye una perspectiva complementaria a dichos estudios.

Se realizará un análisis de regresión logística multinomial, mediante el cual se identifica a la ocupación, al nivel de estudios, a la antigüedad en la empresa, al tamaño de la plantilla, a la rama de actividad, al tipo de jornada, al tipo de

empresa y a la edad del trabajador como factores asociados al grado de exigencia laboral emocional. También se analizará a los hombres y a las mujeres por separado. Los modelos obtenidos confirman que la ocupación es la variable que más influye en la percepción de que el trabajo es exigente desde el punto de vista emocional, y que la consideración del género cambia el mapa de dichas exigencias emocionales.

2. Planteamientos teóricos

En las ciencias sociales, es creciente el interés por las emociones y su repercusión en la vida de las personas (Ariely, 2008; Bericat, 2000; Goleman, 1997; Guedes y Álvaro, 2010; Hochschild, 2008; Illouz, 2007; Turner y Stets, 2006), sobre todo a partir de la insatisfacción que viene causando la perspectiva racionalista del individuo tomador de decisiones en sociedad, pero también como desarrollo del nuevo *espíritu* que parece inspirar al capitalismo después de la década de 1970 (Boltanski y Chiapello, 2002).

Por su parte, la centralidad creciente de las actividades de servicios ha favorecido una mayor dedicación académica a aspectos tales como las estrategias organizacionales idóneas para la producción de intangibles, o las condiciones laborales de los empleados y sus competencias (Ashkanasy et al., 2002; Brownell, 1990; Hancer y George, 2003; Hughes, 2005; McBride et al., 2005). En dichas organizaciones, el trabajo con otras personas requiere de competencias técnicas, cognitivas y emocionales (Korczynski, 2005; Peiró, 2004), y también da lugar a estructuras organizativas específicas o parcialmente distintas a las propiamente industriales (Ritzer, 1996; Korczynski, 2002). Este trabajo se centrará en las dimensiones emocionales del trabajo, dejando a un lado los otros dos componentes.

Un punto de partida importante en el análisis de las emociones en entornos laborales fue la obra de Hochschild (1983), quien analizó nuevas dimensiones en el desempeño laboral a partir del concepto de trabajo emocional. Éste puede ser definido como «el control de los sentimientos para crear manifestaciones corporales y faciales observables públicamente». Dicho tipo de trabajo se daría en contextos donde son frecuentes las interacciones cara a cara, o voz a voz, y donde las reacciones afectivas propias se gestionan para influir en las emociones, las actitudes y las conductas de otras personas. Todo ello en espacios mercantiles, donde se convierte el esfuerzo emocional propio de cualquier interacción social en trabajo emocional y donde forma parte del puesto realizar estos esfuerzos afectivos. A partir de la obra de Hochschild, se reconoce y se atiende a los fundamentos sociales de las emociones, en el contexto de unas sociedades que se orientan cada vez más a estructuras productivas de servicios. El crecimiento de estas actividades obliga a las empresas a gestionar las reacciones afectivas y sus manifestaciones (Wharton, 2009). Posteriormente, el concepto ha recibido múltiples matices (Bolton y Boyd, 2003; Guerrier y Adib, 2003; Seymour y Sandiford, 2005; Theodosius, 2006) y, a partir de dicho estudio seminal, se abren varias líneas de investigación, algunas de las

cuales entroncan con otras problemáticas de la sociología de las organizaciones o del trabajo (Wharton, 2009).

Ya en el análisis de Hochschild está presente la dimensión de género. Precisamente, su investigación se centró en las azafatas de vuelo. Y es que muchas de las competencias que deben activar unas personas en su relación mercantil con otras se han adquirido en espacios cotidianos no formales, donde se favorece la adquisición y la asignación a las mujeres de cualidades como empatía, capacidad de escucha, atención a los demás, etc. (Hochschild, 2008; Warton, 2009), lo que convierte al género en un criterio de contratación y selección para determinadas ocupaciones en las empresas de servicios. Es el caso de investigaciones como la de Calderón (2008), quien analiza los centros de atención telefónica. En ellos, la gestión empresarial interviene sobre las subjetividades y las emociones de las teleoperadoras, lo cual lleva a una construcción de la feminidad al servicio de intereses mercantiles (véase también Belt et al., 2002; Brownell, 1990; Lucas, 2004; Korczynski, 2005). La dimensión de género vuelve a aparecer en el caso de investigaciones centradas en aquellas ocupaciones que tienen el cuerpo como un elemento central, donde las mujeres son mayoría, ya sea en puestos de estatus alto (enfermeras) o bajo (esteticistas) (Toerien y Kitzinger, 2007; Wolkowitz, 2002).

Más específicamente, Glomb y Tews (2004), reconociendo la complejidad de operacionalizar el concepto de trabajo emocional, muestran que hay una relación positiva entre la proporción de mujeres en una ocupación y las demandas de trabajo emocional que se produce en la misma, lo que lleva más tarde a analizar la relación entre este tipo de ocupación y salarios, así como a constatar que, a mayor trabajo emocional, menores salarios, aunque esta relación viene mediatizada por la exigencia cognitiva laboral, de forma que, si también se da ésta, los salarios son mayores (Glomb et al., 2004).

Por tanto, debido a los criterios de selección y contratación preferidos por los empresarios, o por las expectativas de los consumidores acerca de las características de los empleados en aquellos puestos donde se dan relaciones cara a cara, así como por las preferencias de las mujeres por cierto tipo de actividades (Riley et al., 2002), lo cierto es que, en el desarrollo de la literatura, las dimensiones de trabajo emocional y género están interrelacionadas. Por esta razón, más adelante, se analizarán los datos atendiendo a la muestra completa y luego diferenciada según el género.

Por otro lado, de la literatura consultada, se deriva la importancia de la ocupación como variable para comprender la presencia o no de trabajo emocional: es más probable que éste se desarrolle en los puestos donde los individuos trabajan con personas. Sin embargo, también ha sido señalada la importancia de otras variables, como el tamaño de la empresa, las fórmulas de aprendizaje de las competencias emocionales (Seymour y Sandiford, 2005) o los mecanismos de interacción desarrollados en el puesto (Theodosius, 2006).

Derivado de lo anterior, se extrae que trabajar con personas se combina con el hecho de que la ocupación es cada vez más una actividad mental, lo que da lugar a que los factores psicosociales sean una de las principales causas de accidentes y enfermedades profesionales. Dichos factores han sido definidos

por Gil-Monte (2009) como aquellas «condiciones presentes en una situación laboral directamente relacionadas con la organización del trabajo, con el contenido del puesto, con la realización de la tarea e incluso con el entorno, que tienen la capacidad de afectar al desarrollo del trabajo y a la salud de las personas trabajadoras». Tal como plantea Peiró (2004), muchas de las características laborales en las organizaciones de servicios plantean demandas que favorecen la satisfacción y la realización de cada individuo, pero también nuevos riesgos que pueden afectar a su salud mental y física. Entre otros aspectos, destacan las exigencias emocionales que implica el trato con otras personas, lo que supone una activación de emociones de los individuos en su lugar de empleo, debido a múltiples situaciones. En algunos casos, todo ello deriva en el síndrome de desgaste profesional, que se describe como agotamiento emocional ante los esfuerzos constantes por lograr resultados satisfactorios en el trabajo sin conseguirlo, cinismo o despersonalización del individuo al que se está atendiendo y falta de realización personal (Peiró, 2004). Así, el trabajo emocional implica activación de reacciones afectivas en los individuos (exigencias emocionales), aunque no se reduce a dichas reacciones, puesto que además implica trabajar las emociones propias en su relación con los otros (luego se entrará más en detalle); además, algunas situaciones laborales que activan emociones en los ocupados derivan en riesgos psicosociales.

Para el caso español, encontramos estudios que analizan el problema del estrés laboral y del trabajo emocional en colectivos concretos, como, por ejemplo: Martínez Arias y Puelles Casenave (2010), Mababu Mukiur (2012) o Moreno Jiménez et al. (2003). También se han venido desarrollando instrumentos para el estudio de los riesgos psicosociales. Es el caso de ISTAS21, la versión castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague, que se ha aplicado en diversos ámbitos laborales (Moncada et al., 2005, 2008). Este cuestionario incluye diversas dimensiones psicológicas, entre las que se encuentran las exigencias emocionales.

En los estudios mencionados, se estudian las exigencias emocionales atendiendo a condiciones laborales específicas de cada colectivo, lo que hace que algunos recomienden estudios multiocupacionales (Mababu Mukiur, 2012). No obstante, Moreno Jiménez et al. (2003) apuntan a la importancia del género y de las relaciones entre compañeros como dimensiones a tener en cuenta para el caso sanitario que evalúan. También es el caso de Rivera-Torres et al. (2013), que concluyen hablando de diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a los riesgos a sufrir estrés, así como en sus percepciones sobre los elementos que lo desencadenan.

Dados estos antecedentes, el objetivo del presente estudio es detectar las variables sociodemográficas y relativas al puesto de trabajo que más influyen en la percepción de éste como emocionalmente exigente. Aquí será central analizar la importancia que distintas dimensiones sociodemográficas y del centro laboral tienen en la percepción de exigencia emocional de los individuos ocupados, más que indagar en los procesos que conducen a la aparición de dichas percepciones.

Detrás de este objetivo, hay varias preocupaciones que se pasan a describir. En primer lugar, está la verificación de un supuesto: los ocupados que perciben su trabajo como exigente desde el punto de vista emocional se concentran en las ocupaciones donde se atiende a personas. Los estudios sectoriales dificultan confirmar dicho supuesto, y analizar una muestra representativa de los ocupados lo hará factible. No se pierde de vista, en cualquier caso, que hay autores como Miller et al. (2007) que plantean que las emociones no siempre van asociadas a la interacción con los usuarios, sino, por ejemplo, con otros empleados o con otros aspectos de la actividad laboral.

En segundo lugar, las exigencias emocionales se abordan desde su contexto y no desde su proceso de producción, partiendo del supuesto de que las características de los individuos y del puesto de trabajo pueden aportar información complementaria sobre los procesos sociales que conducen a las exigencias emocionales declaradas. En una gran parte de la literatura académica mencionada, no se encuentra suficientemente analizada la importancia de las características sociodemográficas de los individuos y del puesto de trabajo. Aquí sí se hará a través de las siguientes variables: edad, género, tipo de contrato, nivel de estudios, antigüedad en el puesto y situación profesional; y, en cuanto a las características del puesto: titularidad pública o privada de la empresa, su condición de subcontrata y tamaño de la misma. Además, esto permitirá sortear los problemas de endogeneidad. Es el caso, por ejemplo, del sector sanitario, que ha recibido mucha atención en los estudios sobre ocupación y exigencias emocionales. En él coincide que son muy frecuentes las relaciones entre los empleados y los usuarios, tienen altos niveles educativos, abundan las profesiones «feminizadas» y desarrollan su actividad en empresas grandes y públicas. Aunque se parte del supuesto de que es la ocupación la variable más importante, debe considerarse la influencia de las propias características de la condición del individuo en la empresa, por ejemplo: género, antigüedad, tipo de contrato o jornada, así como la pertenencia a una contrata.

Sobre todo en un contexto, y ésta es la tercera preocupación, en el que también la literatura académica ha subrayado la relación de determinados riesgos para la salud con las condiciones laborales más precarias (Amable et al., 2001). Aquí el supuesto es que, en lo que respecta a las exigencias emocionales, las funciones desempeñadas en el puesto son más importantes que otros componentes del mismo. Y, finalmente, un último supuesto: las percepciones de exigencia emocional se presentan diferenciadas en hombres y mujeres.

3. Cuestiones metodológicas

En este apartado, se harán primero algunas consideraciones sobre la operacionalización de la expresión *exigencias emocionales* y su relación con el trabajo emocional. Luego pasará a describirse la encuesta.

Mientras que el trabajo emocional hace referencia a la gestión de las emociones propias para generar determinados tipos de interacción, las exigencias emocionales suponen algo más limitado, pues se refieren a la percepción, por

parte del empleado, de que su trabajo es exigente en cuanto a las alteraciones del ánimo que comporta el hecho de desempeñarlo. Pero las exigencias emocionales no necesariamente suponen la presencia de clientes, puesto que pueden desencadenarlas los superiores, los subordinados o los compañeros, o también puede darse el caso de que, a la persona, le genere emoción el contenido de su trabajo (como le ocurre al protagonista de *Her* redactando cartas para otros). Todo trabajo emocional implica exigencia emocional, pero ésta a veces se activa en presencia de otras personas que no son usuarias y, además, puede existir percepción de exigencia emocional que no lleve a trabajo emocional. El trabajo emocional es un proceso más elaborado que la exigencia emocional, porque, además, obliga a gestionar estas reacciones afectivas y a enlazarlas con las de otras personas para favorecer determinadas reacciones en ellas, lo que puede favorecer situaciones de estrés y síndrome de desgaste profesional, mientras que las exigencias se viven bien positivamente, bien negativamente.

Por otro lado, es importante resaltar que la noción de «exigencias emocionales» se ha operacionalizado a partir de las percepciones y las declaraciones verbales (estandarizadas) de los individuos entrevistados. En concreto, se ha realizado a través de una única pregunta del cuestionario, la cual se plantea de la siguiente manera: «¿Considera que su trabajo es emocionalmente exigente?». Los entrevistados pueden optar entre «siempre o casi siempre», «a menudo», «a veces», «raramente», «nunca o casi nunca» o «NS/NC». Se ha recodificado la variable *exigencias emocionales* de la siguiente manera: las respuestas «siempre o casi siempre» y «a menudo» quedan unificadas en la categoría «alto grado de exigencia emocional»; «raramente» y «casi nunca y nunca» se unen en otra categoría denominada «bajo grado de exigencia emocional», queda igual «a veces» y se considera «NS/NC» valores perdidos (sólo suponían el 1,1% del total de respuestas).

Y una tercera precisión tiene que ver con el significado subjetivo de las respuestas a esta pregunta. Un empleo exigente desde el punto de vista emocional puede ser tanto negativo como positivo para la persona entrevistada. Es positivo para aquellas que valoran su trabajo precisamente porque deben y quieren trabajar con otras personas, atenderlas o cuidarlas; es negativo cuando esa exigencia pesa sobre los ocupados. Dada la aproximación cuantitativa de esta encuesta, no podemos saber si el signo de dichas exigencias es positivo o negativo. Esta tercera precisión, que implica posible ambigüedad en el significado de «exigencia emocional» para cada uno de los encuestados, y el hecho de que sólo toma como información una pregunta de un cuestionario es lo que nos ha hecho señalar anteriormente que este trabajo tenía un carácter exploratorio.

En lo que a esta encuesta se refiere, se trata de la *VI Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo* (VI ENCT) que el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo llevó a cabo en 2007. Previamente, había realizado operaciones parecidas, sólo que, en la de 2007, hubo un cambio de procedimiento de muestreo, de tal forma que obtiene información sólo de los trabajadores (antes lo hacía también de los empresarios) y ha sido aplicada en el domicilio particular del empleado (antes, en la empresa). Las operaciones posteriores de 2009 y 2011 del INSHT eliminaron dicha pregunta.

Los objetivos específicos de esta encuesta son identificar la frecuencia de exposición a diversos riesgos laborales y caracterizar las exposiciones laborales más frecuentes, conocer aquellos factores del entorno de trabajo que influyen en la salud de los ocupados y estimar la actividad preventiva realizada en las empresas. El universo poblacional está formado por los ocupados de todas las actividades económicas pertenecientes al conjunto del territorio nacional (a excepción de Ceuta y Melilla), el cual se ha obtenido del censo de afiliación a la Seguridad Social, actualizado a 31 de diciembre de 2006. Estamos hablando, para ese momento, de una población de 18.518.444 trabajadores y de una muestra de 11.054 trabajadores. El diseño de la muestra es estratificado por el tamaño de la plantilla de la empresa, la actividad económica que realiza y la comunidad autónoma donde está ubicada.

Las actividades económicas se agruparon siguiendo los criterios, ya tradicionales en la ENCT, de proximidad de los riesgos y de similitud de la ocupación en sí misma. El procedimiento de muestreo es polietápico, estratificado por conglomerados, con selección de las unidades primarias de muestreo (municipios) y de las unidades secundarias (secciones) de forma aleatoria, así como de las últimas (trabajadores) por rutas aleatorias y determinadas cuotas. La técnica empleada en su aplicación fue la entrevista personal, es decir, el entrevistador realiza las preguntas directamente en el domicilio del trabajador y anota sus respuestas en el cuestionario. Para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas) y $P = Q$, el error para el conjunto de la muestra es de $\pm 0,95\%$.

Se considera como variable dependiente el nivel de exigencia emocional, codificada en tres categorías «alto grado de exigencia emocional», «a veces» y «bajo grado de exigencia emocional». Como se ha comentado, el objetivo es estudiar si el grado de exigencia emocional guarda relación con variables sociodemográficas y del puesto de trabajo. En cuanto a las características de la persona ocupada, se han seleccionado las de género, edad, nivel de estudios, antigüedad en la empresa actual, relación laboral con la empresa, tipo de contrato, tipo de jornada y ocupación. En cuanto a las características de la empresa, se han estudiado el tipo de que se trata, la pertenencia a ella o a una subcontrata, el sector de actividad que cubre y la rama de actividad del centro de trabajo, el tamaño de su plantilla y el de la plantilla del centro de trabajo. En la tabla 1, se describen las variables independientes consideradas.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis univariado para comprobar si había relación entre los niveles de exigencia emocional y cada una de las variables independientes, utilizando para ello la prueba estadística de la χ^2 . En segundo lugar, para cuantificar la intensidad de dichas relaciones, para cada variable independiente, se construyó un modelo univariante de regresión logística. Por último, se desarrolló un modelo multivariante de regresión logística para identificar qué factores son los que más nos ayudan a determinar la probabilidad de que un individuo manifieste que su trabajo es muy exigente desde el punto de vista emocional. El grupo que se ha tomado como referencia es el de los trabajadores que declaran «bajo grado de

Tabla 1. Descripción de las variables independientes

Sexo	Ocupación	Rama de actividad
Hombre.	Trabajadores construcción, minería, mecánico, soldador.	Agricultura, ganadería, caza, pesca.
Mujer.	Camioneros, repartidores, taxistas, otros conductores.	Industria manufacturera y extractiva.
Edad	Personal sanitario.	Industria química.
16 a 24.	Personal docente.	Metal.
25 a 34.	Servicio doméstico, limpieza, cocineros, camareros.	Otras industrias.
35 a 44.	Vendedores, agentes comerciales, dependientes.	Construcción.
45 a 54.	Empleados administrativos.	Comercio, hostelería.
55 a 64.	Agricultores, ganaderos, pescadores, marineros.	Transporte, comunicaciones.
65 y más.	Defensa, seguridad.	Intermediación financiera, actividades inmobiliarias.
Nivel de estudios	Obrero en producción industrial mecanizada.	Administración pública, educación.
Básicos.	Trabajador de la industria tradicional, artesano.	Actividades sanitarias, servicios sociales.
Medios.	Profesional derecho, CCSS, artes.	Otras actividades sociales y personales.
Universitarios.	Técnicos en ciencias, informáticos.	Tamaño de la plantilla del centro de trabajo
Antigüedad	Directivos de empresas o administraciones públicas.	Autónomos.
1 mes o menos.	Otras ocupaciones propias de estudios medios o superiores.	De 1 a 9.
Entre más de 1 y 3 meses.	Tipo de empresa	De 10 a 49.
Entre más de 3 y 6 meses.	Sector privado.	De 50 a 249.
Entre más de 6 meses y 1 año.	Sector público.	De 250 a 499.
Entre más de 1 año y 3 años.	Organización o empresa semipública.	500 o más.
Entre más de 3 años y 6 años.	Sector sin ánimo de lucro, ONG.	Pertenencia a empresa o subcontrata
Entre más de 6 años y 10 años.	Otro.	A la empresa.
Más de 10 años.	Tamaño de la plantilla de la empresa	A la subcontrata.
Tipo de contrato	Autónomos.	Relación laboral
Indefinido.	De 1 a 9.	Autónomo con empleados.
Temporal.	De 10 a 49.	Autónomo sin empleados.
Tipo de jornada	De 50 a 249.	Trabajador asalariado con alta SS.
A tiempo parcial.	De 250 a 499.	Trabajador asalariado sin alta SS.
A tiempo completo.	500 o más.	Otro.

Fuente: elaboración propia a partir de VI ENCT 2007.

exigencia emocional». Para las variables independientes, se ha elegido como categoría de referencia la más frecuente. En la tabla 1, se ha sombreado dicha categoría de referencia. El análisis estadístico se realizó con el programa IBM SPSS Statistics 19.

4. Resultados

En 2007, el 37,6% de los ocupados españoles declaraba que su trabajo era bastante o muy exigente desde el punto de vista emocional. Este primer dato es relevante de por sí, dado el alto porcentaje de ocupados implicados. Así, se destaca desde el principio la importancia de la dimensión emocional en la realidad laboral de los individuos.

Tabla 2. ¿Considera su trabajo emocionalmente exigente?

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de exigencia emocional	4.667	42,7
A veces	2.159	19,8
Alto nivel de exigencia emocional	4.105	37,6
Total	10.931	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de VI ENCT 2007.

Los resultados de las pruebas de la χ^2 , que se realizaron para comprobar si hay relación entre el grado de exigencia emocional y cada una de las variables independientes, muestran que todas las variables analizadas tienen una asociación estadísticamente significativa con el nivel de exigencia emocional ($p < 0,05$).

A continuación, se plantearon modelos univariantes de regresión logística multinomial para cada una de las variables independientes. Los resultados confirman que, efectivamente, existe una asociación entre el grado de exigencia emocional que manifiesta un trabajador y cada una de las variables independientes consideradas. La bondad de ajuste de cada modelo univariante se evaluó mediante el estadístico G de razón de verosimilitud y el pseudo- R^2 de Nagelkerke.

En particular, el modelo univariante que presenta un mejor ajuste es el que incluye como variable independiente a la ocupación ($G = 1208,721$; $p = 0,000$). Además, el valor del pseudo- R^2 de Nagelkerke = 0,119 también es el más alto, en concreto, la variable *ocupación* explica el 11,9% de la variabilidad del modelo. Desde el punto de vista de la capacidad o de la eficacia predictiva del modelo, el que consigue el mayor porcentaje de trabajadores clasificados correctamente es también el que considera a la ocupación como variable explicativa. Este modelo clasifica correctamente al 52,1% de los ocupados. El 78,8% de los trabajadores que perciben que su labor profesional no es exigente desde el punto de vista emocional son clasificados en el grupo correcto, y para la categoría de trabajadores con un alto grado de exigencia emocional, el porcentaje de clasificados correctamente es del 49,3%. Sin embargo, el modelo no logra identificar a los individuos que declaran que sólo a veces su trabajo es emocionalmente exigente.

Los siguientes modelos univariantes que se ajustan mejor a los datos son los que incluyen como variables independientes a la rama de actividad del centro de trabajo ($G = 791,27$; $p = 0,000$ y pseudo- R^2 de Nagelkerke = 0,08) y al nivel de estudios del trabajador ($G = 685,747$; $p = 0,000$ y pseudo- R^2 de Nagelkerke = 0,069).

Por último, se realizó una regresión logística multinomial considerando todas las variables independientes y el método de selección de variables hacia adelante de Wald para construir un modelo que explicara la mayor cantidad posible de variabilidad de la variable dependiente. Este método incluye en el modelo las variables una a una según sea la intensidad de la asociación, hasta

que la inclusión de una nueva variable no aumenta significativamente la del modelo final.

En este caso, las variables independientes entraron en el siguiente orden: ocupación, nivel de estudios, antigüedad en la empresa, tamaño de la plantilla, rama de actividad, tipo de jornada, tipo de empresa y, por último, edad del trabajador. Con respecto a la bondad de ajuste, se obtiene que el valor del estadístico G de razón de verosimilitud es de $G = 1711,45$ ($p = 0,000$) y el pseudo- R^2 de Nagelkerke alcanza el valor 0,165, lo cual indica que el porcentaje de variabilidad explicada por las variables incluidas en el modelo es del 16,5%.

Además, el modelo multivariante obtenido logra clasificar correctamente al 54,2% de las personas ocupadas. Para la categoría de individuos con bajo grado de exigencia emocional, el porcentaje de clasificación correcto es del 79,2% y para los trabajadores con alto nivel de exigencia emocional, del 53,7%. Sin embargo, el modelo no es bueno para identificar a los individuos que manifiestan que sólo a veces su trabajo es emocionalmente exigente, ya que, para esta categoría, el porcentaje de clasificados correctamente es sólo del 1%.

Atendiendo a los resultados obtenidos, en la percepción de que el trabajo es exigente desde el punto de vista emocional, se observa que la variable más importante es la ocupación. En la tabla 3, se muestran las estimaciones de los parámetros del modelo y se puede comprobar que las ocupaciones vinculadas a la sanidad y a la educación son las que más se asocian con el alto grado de exigencia emocional, pero también en menor medida las ocupaciones de defensa y seguridad, profesionales del derecho, ciencias sociales y artes, directivos de empresas o administraciones públicas y otros empleos propios de estudios medios y superiores. Por otro lado, no se observan diferencias significativas entre los profesionales de la construcción, de la minería, los mecánicos, los camioneros, los taxistas, los conductores, los agricultores, los ganaderos, los pescadores, los artesanos y los trabajadores de la categoría de referencia, que son los del servicio doméstico, de la limpieza, los cocineros, los camareros y los barrenderos. Estos profesionales tienen menor probabilidad de manifestar un alto grado de exigencia emocional. Los obreros que se dedican a la producción industrial mecanizada y los montadores son aún menos propensos a percibir que su trabajo es exigente desde el punto de vista emocional.

El segundo factor que resulta ser determinante en la explicación del grado de exigencia emocional es el nivel de estudios. Las personas ocupadas con un nivel de estudios alto son las más propensas a considerar su trabajo como exigente emocionalmente. También se observa que los trabajadores con más antigüedad en la empresa tienen mayor probabilidad de declarar un alto grado de exigencia emocional. En este último caso, presenta coherencia con las conclusiones de algunas investigaciones sobre el síndrome de desgaste profesional (Jenaro-Río et al., 2007).

Con respecto al tamaño de la plantilla, son los trabajadores de las empresas con una plantilla de 50 a 249 empleados los que perciben un menor grado de exigencia emocional, mientras que las empresas muy grandes o muy pequeñas

Tabla 3. Modelo de regresión logística multinomial para estudiar el nivel de exigencia emocional. Total de población ocupada. Grupo de referencia «bajo nivel de exigencia emocional». Categoría de referencia: modal

Variable		A veces Exp(B)	Alto nivel de exigencia emocional Exp(B)
Tipo de jornada	NS/NC	1,039	1,207*
	A tiempo parcial	0,710**	0,749**
	A tiempo completo	Ref.	Ref.
Tipo de empresa	NS/NC	4,069**	2,548**
	Sector público	1,203	1,004
	Organización o empresa semipública	0,935	1,049
	Sector sin ánimo de lucro, ONG	0,168	1,128
	Otro	2,973**	1,451
	Sector privado	Ref.	Ref.
Tamaño de la empresa	Autónomo sin empleados	0,973	1,059
	De 10 a 49	824*	0,995
	De 50 a 249	0,745**	0,811**
	De 250 a 499	0,557**	1,007
	500 o más	0,802*	1,109
	De 1 a 9	Ref.	Ref.
Rama de actividad	Agricultura, ganadería, caza y pesca	1,196	0,702
	Industria manufacturera y extractiva	1,075	0,822
	Industria química	1,755*	1,059
	Metal	1,285	1,095
	Otras industrias	1,552**	1,247
	Construcción	1,015	1,002
	Transporte y comunicaciones	1,326*	1,292*
	Intermediación financiera, servicios empresariales	0,997	1,024
	Administración pública y educación	1,363	1,532**
	Actividades sanitarias, servicios sociales	1,566*	2,372**
	Otras actividades sociales y personales	1,018	1,074
	Comercio, hostelería	Ref.	Ref.
Ocupación	NS/NC	1,152	1,111
	Trabajadores de la construcción y la minería	0,952	0,962
	Camioneros, repartidores, taxistas y otros	1,161	0,943
	Personal sanitario	2,524**	4,179**
	Personal docente	2,412**	5,222**
	Vendedores, agentes comerciales y dependientes	1,368**	1,338**
	Empleados administrativos	1,331*	1,234*
	Agricultores, ganaderos, pescadores y marineros	0,796	0,891
	Defensa y seguridad	1,596*	2,919**
	Obrero en producción industrial, montador	0,688*	0,568**
	Trabajador de la industria tradicional, artesano	0,973	0,825
	Profesionales del derecho, las CCSS y las artes	1,593	2,946**
	Técnicos en ciencias e informáticos	1,180	1,514**
	Directivos de empresas o administraciones públicas	1,334	2,142**
	Otras ocupaciones de estudios medios o superiores	1,401	2,015**
	Servicio doméstico, limpieza; cocineros...	Ref.	Ref.
Antigüedad	NS/NC	1,441	0,952
	1 mes o menos	0,782	0,584**
	Entre más de 1 mes y 3 meses	0,672**	0,458**
	Entre más de 3 meses y 6 meses	1,006	0,615**
	Entre más de 6 meses y 1 año	0,845	0,668**
	Entre más de 1 año y 3 años	0,866	0,714**
	Entre más de 3 años y 6 años	0,981	0,826*
	Entre más de 6 años y 10 años	1,046	0,887
	Más de 10 años	Ref.	Ref.
Edad	NS/NC	2,252	2,252
	16 a 24	1,011	0,844
	35 a 44	1,117	1,107
	45 a 54	0,886	1,135
	55 a 64	1,014	0,965
	65 y más	0,742	1,219
	25 a 34	Ref.	Ref.
Nivel de estudios	NS/NC	0,811	0,810
	Básicos	0,777**	0,693**
	Universitarios	1,191*	1,569**
	Medios	Ref.	Ref.

** Significatividad: < 1%.

* Significatividad: < 5%.

Fuente: elaboración propia a partir de VI ENCT.

son las que más se asocian con el alto grado de exigencia emocional. Por otro lado, tener una jornada a tiempo completo aumenta la probabilidad de percibir el trabajo como emocionalmente exigente.

Así, del análisis de regresión multinomial, se puede concluir que los individuos de más edad, con mayor nivel de estudios, con más antigüedad, con contrato a tiempo completo y que trabajan para empresas o muy grandes o muy pequeñas son los que presentan mayor probabilidad de manifestar que su trabajo es emocionalmente exigente.

Como se comentó anteriormente, las pruebas de la χ^2 y los modelos univariantes de regresión logística demostraron que existe una asociación entre el grado de exigencia emocional y cada una de las variables independientes consideradas. Aún así, no todas han sido incluidas en el modelo multivariante al aplicar el método de selección de variables, ya que el considerarlas no mejoraría significativamente la explicación de la variable dependiente.

A partir de los modelos univariantes de regresión logística realizados para cada variable independiente, se puede concluir que los trabajadores indefinidos se asocian más con el alto nivel de exigencia emocional que los temporales. Por otro lado, los de una empresa subcontratada son menos propensos a considerar que su ocupación es emocionalmente más exigente que la de los individuos que trabajan para la propia empresa. Es decir, que las condiciones laborales que se asocian habitualmente con la precariedad, como la temporalidad y el hecho de pertenecer a una contrata, presentan menos asociación con las exigencias emocionales.

Dados los antecedentes establecidos por la literatura académica previa, parecía razonable separar la muestra por géneros. Las estimaciones de los parámetros de los modelos se muestran en las tablas 4 y 5. Para ambos modelos, nuevamente se obtuvo que la ocupación era el factor determinante en la percepción del grado de exigencia emocional; tanto en la submuestra de hombres como en la de mujeres, las ocupaciones más asociadas con el alto grado de exigencia emocional son sanidad y educación.

Sin embargo, debe señalarse la importancia de esta dimensión de género. Así, en la muestra de mujeres, al comparar sanidad y educación con el grupo de referencia, la probabilidad de manifestar un alto grado de exigencia emocional aumenta considerablemente. Además, en dicha submuestra, se obtiene que las ocupaciones de vendedores, agentes comerciales y dependientes, empleados administrativos, profesionales del derecho, de las ciencias sociales y las artes, técnicos en ciencias e informáticos, aparte de otras ocupaciones propias de grado medio o superiores, resultan ser más emocionalmente exigentes que la ocupación de referencia (trabajadores del servicio doméstico, limpieza, cocineros, camareros y barrenderos). Es más, incluso ocurre en el caso de los empleados de la construcción y la minería. Atendiendo a la submuestra masculina, vemos que el grado de exigencia emocional de estas ocupaciones mencionadas se puede considerar igual que el de las ocupaciones de la categoría de referencia, o incluso menor, como en el caso de los trabajadores de la construcción y la minería.

Tabla 4. Modelo de regresión logística multinomial para estudiar el nivel de exigencia emocional en las mujeres. Grupo de referencia «bajo nivel de exigencia emocional». Categoría de referencia: modal

Variable		A veces Exp(B)	Alto nivel de exigencia emocional Exp(B)
Tipo de jornada	NS/NC	0,049	4,932
	A tiempo parcial	0,551**	0,690**
	A tiempo completo	Ref.	Ref.
Tipo de empresa	NS/NC	3,990**	3,626**
	Sector público	1,080	0,792
	Organización o empresa semipública	1,231	0,900
	Sector sin ánimo de lucro, ONG	0,104	0,646
	Otro	1,583	0,318
	Sector privado	Ref.	Ref.
Tamaño de la empresa	Autónomo sin empleados	1,087	1,051
	De 10 a 49	0,870	0,972
	De 50 a 249	0,631**	0,772*
	De 250 a 499	0,666*	1,057
	500 o más	0,764	1,097
	De 1 a 9	Ref.	Ref.
Rama de actividad	Agricultura, ganadería, caza y pesca	0,534	0,244**
	Industria manufacturera y extractiva	0,843	0,757
	Industria química	0,656	1,313
	Metal	0,770	0,773
	Otras industrias	1,311	0,609
	Construcción	0,784	0,802
	Transporte y comunicaciones	1,634*	1,575*
	Intermediación financiera, servicios empresariales	0,993	0,878
	Administración pública y educación	1,257	1,614*
	Actividades sanitarias, servicios sociales	1,855*	3,203**
	Otras actividades sociales y personales	0,759	1,033
	Comercio, hostelería	Ref.	Ref.
Ocupación	NS/NC	0,514	1,812
	Trabajadores de la construcción y de la minería	1,547	2,464*
	Camioneros, repartidores, taxistas y otros cond.	0,417	0,554
	Personal sanitario	3,399**	5,361**
	Personal docente	2,703**	7,371**
	Vendedores, agentes comerciales y dependientes	1,464**	1,331*
	Empleados administrativos	1,444*	1,487**
	Agricultores, ganaderos, pescadores y marineros	1,719	2,055
	Defensa y seguridad	3,130**	2,747**
	Obrero en producción industrial mecanizada	0,883	0,569
	Trabajador de la industria tradicional, artesano	1,389	1,113
	Profesionales del derecho, CCSS y las artes	3,050**	6,015**
	Técnicos en ciencias e informáticos	1,264	1,939*
	Directivos de empresas o de administraciones públicas	1,333	3,079**
	Otras ocupaciones propias de estudios medios o superiores	2,174	3,494**
	Servicio doméstico, limpieza; cocineros...	Ref.	Ref.
Edad	NS/NC	6,765	8,149
	16 a 24	0,949	0,821
	35 a 44	1,040	1,031
	45 a 54	0,894	1,200
	55 a 64	0,805	1,404*
	65 y más	1,211	1,019
	25 a 34	Ref.	Ref.
Tipo de contrato	NS/NC	19,562	0,255
	Indefinido	1,062	1,163
	Temporal	Ref.	Ref.
Nivel de estudios	NS/NC	0,807	0,682
	Básicos	0,781*	0,714**
	Universitarios	1,012	1,493**
	Medios	Ref.	Ref.

** Significatividad: < 1%.

* Significatividad: < 5%.

Fuente: elaboración propia a partir de VI ENCT.

Tabla 5. Modelo de regresión logística multinomial para estudiar el nivel de exigencia emocional en los hombres. Grupo de referencia «bajo nivel de exigencia emocional». Categoría de referencia: modal

Variable		A veces Exp(B)	Alto nivel de exigencia emocional Exp(B)
Tipo de empresa	NS/NC	5,3**	1,766
	Sector público	1,220	1,255
	Organización o empresa semipública	0,701	1,197
	Sector sin ánimo de lucro, ONG	0,331	3,171
	Otro	5,295**	3,342*
	Sector privado	Ref.	Ref.
Tamaño de la empresa	Autónomo sin empleados	1,010	1,225*
	De 10 a 49	0,758**	0,950
	De 50 a 249	0,772*	0,762**
	De 250 a 499	0,456**	0,911
	500 o más	0,788	1,034
	De 1 a 9	Ref.	Ref.
Rama de actividad	Agricultura, ganadería, caza y pesca	1,921*	1,061
	Industria manufacturera y extractiva	1,424	0,924
	Industria química	2,832**	0,935
	Metal	1,802**	1,320
	Otras industrias	1,997**	1,535**
	Construcción	1,360	1,249
	Transporte y comunicaciones	1,455*	1,283
	Intermediación financiera, servicios empres.	1,171	1,314*
	Administración pública y educación	1,865*	1,532
	Actividades sanitarias, servicios sociales	0,840	1,048
	Otras actividades sociales y personales	2,012**	1,314
	Comercio, hostelería	Ref.	Ref.
Ocupación	NS/NC	2,857	0,585
	Trabajadores de la construcción, minería	0,714*	0,708*
	Camioneros, repartidores, conductores	1,012	0,817
	Personal sanitario	1,568	3,833**
	Personal docente	1,499	3,069**
	Vendedores, comerciales, dependientes	1,057	1,222
	Empleados administrativos	1,022	0,987
	Agricultores, ganaderos, pescadores	0,466*	0,583
	Defensa y seguridad	1,056	2,222**
	Obrero en producción industrial mecanizada	0,491**	0,477**
	Trabajador de la industria tradicional	0,666	0,606*
	Profesionales del derecho, las CCSS y las artes	0,689	1,537
	Técnicos en ciencias e informáticos	0,874	1,080
	Directivos de empresas, administraciones públicas	1,102	1,651**
	Otras ocupaciones de estudios medios o superiores	0,940	1,251
	Servicio doméstico, limpieza, cocineros	Ref.	Ref.
Antigüedad	NS/NC	0,615	0,556
	1 mes o menos	0,674	0,455**
	Entre más de 1 mes y 3 meses	0,630*	0,360**
	Entre más de 3 meses y 6 meses	0,858	0,468**
	Entre más de 6 meses y 1 año	0,747*	0,521**
	Entre más de 1 año y 3 años	0,793	0,614**
	Entre más de 3 años y 6 años	0,897	0,746**
	Entre más de 6 años y 10 años	0,913	0,730**
Edad	Más de 10 años	Ref.	Ref.
	NS/NC	1,419	1,119
	16 a 24	1,006	0,816
	35 a 44	1,190	1,191*
	45 a 54	0,882	1,140
	55 a 64	1,108	0,829
	65 y más	0,473	1,159
Nivel de estudios	25 a 34	Ref.	Ref.
	NS/NC	0,832	0,947
	Básicos	0,781**	0,694**
	Universitarios	1,409**	1,665**
	Medios	Ref.	Ref.

** Significatividad: < 1%.

* Significatividad: < 5%.

Fuente: elaboración propia a partir de VI ENCT.

Por otra parte, se repite en los dos modelos el efecto del nivel de estudios, ya que, tanto en la muestra de hombres como en la de mujeres, a mayor nivel de estudios, más probable es que se considere que el trabajo es emocionalmente exigente. Igualmente, la conclusión sobre el tamaño de la plantilla de la empresa se reproduce en los dos grupos, es decir, en ambos modelos tiene lugar en las empresas medianas, de entre 50 y 249 empleados, donde se percibe un nivel de exigencia emocional más bajo.

Con respecto a la antigüedad, uno de los factores determinantes en la muestra total lo sigue siendo en el caso de los hombres. Se detecta que los trabajadores con más de 10 años de antigüedad son los que tienen más probabilidad de manifestar que su ocupación es emocionalmente exigente; sin embargo, este factor no aparece en el modelo de regresión de las mujeres. Por el contrario, el hecho de que la jornada a tiempo completo aumente la probabilidad de percibir el trabajo como exigente emocionalmente se mantiene para las mujeres, pero no aparece en el modelo de los hombres.

Otra diferencia se refiere a la edad, que resulta ser significativa en ambos modelos, pero con conclusiones distintas para cada grupo. Para el caso de los hombres, los que manifiestan un grado más elevado de exigencia emocional son los de edades comprendidas entre los 35 y los 40 años. Sin embargo, son las mujeres entre 55 y 64 años las que tienen mayor probabilidad de declarar que su trabajo es exigente desde el punto de vista emocional.

Así, aunque la ocupación es la variable que más importancia tiene en la percepción de exigencia emocional, la condición de género también influye, y mucho, en dicha percepción.

5. Reflexiones finales

En primer lugar, un porcentaje muy importante de los ocupados españoles declaraba, en 2007, que su trabajo era exigente desde un punto de vista emocional, lo que viene a situar a la dimensión emocional entre los aspectos psicosociales más importantes de las condiciones laborales. En segundo lugar, los resultados de las pruebas de la χ^2 , que se realizaron para comprobar si hay relación entre el grado de exigencia emocional y cada una de las variables independientes, mostraron que todas las variables analizadas tenían una asociación estadísticamente significativa con el nivel de exigencia emocional ($p < 0,05$).

En tercer lugar, a partir de la regresión logística multinomial realizada, puede concluirse que percibir el trabajo como emocionalmente exigente tiene mucho que ver con las funciones desarrolladas. Sanidad y educación son las que más se asocian con el alto grado de exigencia emocional. Y se entiende que la abundancia de investigaciones sobre trabajo emocional o sobre síndrome de desgaste profesional se concentre en estas actividades. Así, el primero de los supuestos se confirma, pero también el segundo de ellos, es decir, el interés de abordar el análisis de las exigencias emocionales desde su contexto y no únicamente desde su proceso de producción, puesto que atender a las características sociodemográficas de los individuos y de su ocupación ha apor-

tado información complementaria sobre la presencia o no de las exigencias emocionales.

El siguiente factor determinante en la explicación del grado de exigencia emocional es el nivel de estudios. Las siguientes variables que más información nos aportan a la hora de explicar el grado de exigencia emocional serían la antigüedad en el puesto, el tamaño de la empresa y el tipo de jornada realizada. Otras variables como el tipo de contrato, o si el individuo trabaja para la propia empresa o para una subcontrata no aparecen finalmente en el modelo de regresión multivariante, porque su inclusión no logra mejorar la explicación del grado de exigencia emocional. Se confirma que las ocupaciones donde se atiende a personas son las que muestran más relación con las declaraciones de que el trabajo es emocionalmente exigente, aunque con matices que ahora veremos.

En cuarto lugar, en el análisis de las submuestras de hombres y mujeres, nuevamente el factor determinante en la percepción del grado de exigencia emocional es la ocupación. Pero atender a la dimensión de género cambia el mapa de distribución de las exigencias emocionales, porque hay más diferencias internas en el grupo femenino que en el masculino, y también las diferencias son más grandes. Incluso las mujeres declaran alto nivel de exigencia emocional en ocupaciones no caracterizadas por trabajar con usuarios (como en el caso de trabajadores de la construcción, de la minería y mecánicos). Con respecto a estas descripciones, se podría pensar que la reducida presencia femenina en ciertas ocupaciones podría influir en este mapa desigual, pero esto sólo ocurre en algunas de dichas ocupaciones.

En los dos modelos, se repite también la importancia del nivel de estudios, aunque la antigüedad, el tipo de jornada laboral y la edad tienen pesos distintos en las dos submuestras. En cualquier caso, la atención a la dimensión de género afecta al mapa de exigencias emocionales, tal como se había supuesto.

Y considerar la dimensión de género y el mapa desigual de exigencias emocionales resultante plantea nuevas dudas, al sugerir el abordaje de dos aspectos. Por un lado, las percepciones diferenciadas de los individuos según género acerca de los contenidos y de las exigencias de su labor profesional. Quizá las mujeres perciben su trabajo como más exigente emocionalmente que los hombres. Esta idea sería coherente con los resultados de algunos análisis previos. En uno de ellos, se destacan distintas estrategias de afrontamiento de las exigencias emocionales según géneros; así, en las mismas condiciones laborales, los hombres muestran conductas de afrontamiento activas en mayor medida que las mujeres (Salanova et al., 2005). En otro estudio, se detectó que hay diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a los riesgos de sufrir estrés, entre otras razones, por su diferente percepción sobre los elementos causantes del mismo (Rivera-Torres et al., 2013). En estos casos, las diferencias entre hombres y mujeres tendrían su origen en procesos «intrapersonales» sobre los que cabría indagar con mayor profundidad.

Otro aspecto se refiere a las agrupaciones de ocupaciones. Planteamientos como el de Riviere (2009) sobre las limitaciones del uso de la ocupación como variable tienen interés aquí: «[...] la agregación de ocupaciones en categorías

que incluyen a grupos ocupacionales diferentes supone naturalmente la suma de la diversidad interna de las distintas ocupaciones, de modo tal que los tipos de tarea son internamente más diversos en las categorías agrupadas en clases más amplias que entre las categorías ocupacionales especificadas en un nivel más bajo». Quizá esto supone que, para determinados objetivos de investigación, deben realizarse agrupaciones de ocupaciones distintas a las actuales, de tal modo que resulten en agrupaciones más homogéneas. Relacionado con esto, estaría la pregunta de si las mujeres y los hombres, ocupando los mismos puestos, reciben las mismas demandas o si éstas son distintas, lo cual cambiaría las percepciones sobre el trabajo que realizan. Así, mientras que, en el caso anterior, las diferencias entre los dos sexos se deben a procesos intrapersonales, en éste estarán vinculadas a dinámicas laborales diferenciadas. Sólo investigaciones más detalladas podrán responder a estas nuevas dudas que plantean las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las exigencias emocionales.

En quinto lugar, aunque la ocupación ha resultado ser la variable más importante en la afirmación de ellos y ellas relativa a las exigencias emocionales en su trabajo, el nivel de estudios también es importante. Y cabe reflexionar sobre el valor de esta variable. Las percepciones pueden estar condicionadas por empleos a los que los individuos acceden con un alto grado académico y donde se desarrollan prácticas formativas o culturas empresariales que facilitan una mayor visibilidad de la presencia de las emociones en la vida de dichas personas. En este caso, las exigencias emocionales tendrían importancia en colectivos que han aprendido a percibirlas como tales y que les dan una visibilidad quizá inexistente en otros grupos, pese a la posible presencia de las mismas en su cotidianeidad laboral. Lo que sí se deriva de toda esta reflexión es que atender a las condiciones del entorno profesional de los individuos y a sus características sociodemográficas ha resultado interesante en una aproximación exploratoria de las exigencias emocionales en el trabajo, tal como se suponía previamente.

Todavía queda mucho recorrido en la investigación de las condiciones laborales. Para el caso del mapa que se ha presentado aquí, falta profundizar en los mecanismos que conducen a los ocupados en la sanidad y en la educación con mayor nivel de estudios y antigüedad a declarar que su empleo implica un alto nivel de exigencia emocional. Por otro lado, en próximas investigaciones, sería deseable una mayor desagregación de los grupos de ocupaciones. Y, finalmente, el carácter ambiguo del surgimiento y la gestión de las emociones en el trabajo obligaría a matizar esta cuestión con más preguntas.

Referencias bibliográficas

- AMABLE, M.; BENACH, J. y GONZÁLEZ, S. (2001). «La precariedad laboral y su repercusión sobre la salud: Conceptos y resultados preliminares de un estudio multimétodos». *Archivos de Prevención y Riesgos Laborales*, 4 (4), 169-184.
- ARIAS, R. M. y PUELLES CASENAVE, C. de (2010). «Exigencia emocional de trabajo en las unidades de intervención policial». *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 10, 91-128.

- ARIELY, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. Nueva York: HarperCollins Publishers.
- ASHKANASY, N. M. et al. (2002). «Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behavior research». *Journal of Management*, 28 (3), 307-338.
<<http://dx.doi.org/10.1177/014920630202800304>>
- BELT, V. et al. (2002). «Women, social skill and interactive service work in telephone call centers». *New Technology, Work and Employment*, 17 (1), 20-34.
<<http://dx.doi.org/10.1111/1468-005X.00091>>
- BERICAT, E. (2000). «La sociología de la emoción y la emoción en la sociología». *Papers*, 62, 145-176.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- BOLTON, S. (2006). «Una tipología de la emoción en el lugar de trabajo». *Sociología del Trabajo*, 57, 3-30.
- BOLTON, S. y BOYD, C. (2003). «Trolley dolly or skilled emotion manager?: Moving on from Hochschild's Managed Heart». *Work, Employment and Society*, 17 (2), 289-308.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0950017003017002004>>
- BROWNELL, J. (1990). «Perceptions of effective listeners: A management study». *International Journal of Business Communication*, 27 (4), 401-415.
<<http://dx.doi.org/10.1177/002194369002700405>>
- CALDERÓN, J. Á. (2008). «Trabajo, subjetividad y cambio social: Rastreado el trabajo emocional de las teleoperadoras». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26 (2).
- ESCRIBÀ-AGÜIR, V. y BERNABÉ-MUÑOZ, Y. (2002). «Estrategias de afrontamiento frente al stress y fuentes de recompensa profesional en médicos especialistas de la Comunidad Valenciana: Un estudio con entrevistas semiestructuradas». *Revista Española de Salud Pública*, 76 (5).
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1135-57272002000500019>>
- GIL-MONTE, P. R. (2009). «Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública». *Revista Española de Salud Pública*, 83 (2).
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1135-57272009000200003>>
- GLOMB, T. M. y TEWS, M. J. (2004). «Emotional labor: A conceptualization and scale development». *Journal of Vocational Behavior*, 64, 1-23.
<[http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00038-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00038-1)>
- GLOMB, T. M.; KAMMEYER-MUELLER, J. D. y ROTUNDO, M. (2004). «Emotional labor demands and compensating wage differentials». *Journal of Applied Psychology*, 89 (4), 700-714.
<<http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.89.4.700>>
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GUEDES GONDIM, S. M.^a y ÁLVARO ESTRAMIANA, J. L. (2010). «Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones». *Revista Española de Sociología*, 13, 31-47.
- GUERRIER, Y. y ADIB, A. (2003). «Work at leisure and leisure at work: A study of the emotional labour of tour reps». *Human Relations*, 56 (11), 1399-1417.
<<http://dx.doi.org/10.1177/00187267035611006>>
- HANCER, M. y GEORGE, R. T. (2003). «Job satisfaction of restaurant employees: An empirical investigation using the Minnesota satisfaction questionnaire». *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 27 (1), 85-100.
<<http://dx.doi.org/10.1177/1096348002238882>>
- HOCHSCHILD, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

- (2008). *La mercantilización de la vida íntima: Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz Ediciones.
- HUGHES, J. (2005). «Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character». *Work, Employment and Society*, 19 (3), 603-625.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0950017005055675>>
- ILLOUZ, E. (2007). *Intimidaciones congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz Ediciones.
- JENARO-RÍO, C. et al. (2007). «Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 107-121.
- KORCZYNSKI, M. (2002). *Human resource management in service work*. Palgrave: MacMillan.
- (2005). «Skills in service work: An overview». *Human Resource Management Journal*, 15 (2).
<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1748-8583.2005.tb00143.x>>
- LUCAS, R. (2004). *Employment relations in the hospitality and tourism industries*. Londres-Nueva York: Routledge.
<<http://dx.doi.org/10.4324/9780203644553>>
- MABABU MUKIUR, R. (2012). «El constructo de trabajo emocional y su relación con el síndrome del desgaste profesional». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12 (2), 219-244.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. y PUELLES CASENAVE, C. (2010). «Exigencia emocional de trabajo en las unidades de intervención policial». *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 10, 91-128.
- MCBRIDE, A. et al. (2005). «How the “customer” influences the skills of the front-line worker». *Human Resource Management Journal*, 15 (2).
<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1748-8583.2005.tb00145.x>>
- MILLER, K. I. et al. (2007). «“Let me tell you about my job”: Exploring the terrain of emotion in the workplace». *Management Communication Quarterly*, 20 (3), 231-260.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0893318906293589>>
- MONCADA, S. et al. (2005). «ISTAS21: Versión en lengua castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague (COPSOQ)». *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 8 (1), 18-29.
- (2008). «Exposición a riesgos psicosociales entre la población asalariada en España (2004-05): Valores de referencia de las 21 dimensiones del cuestionario COPSOQ ISTAS21». *Revista Española de Salud Pública*, 82 (6), 667-675.
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1135-57272008000600007>>
- MORENO JIMÉNEZ, B. G. et al. (2003). «El desgaste profesional o burnout en los profesionales de oncología». *Boletín de Psicología*, 79 (noviembre), 7-20.
- PEIRÓ, J. M. (2004). «El sistema de trabajo y sus implicaciones para la prevención de los riesgos psicosociales en el trabajo». *Universitas Psychologica*, 3 (2), 179-186.
- REPETTO TALAVERA, E. y PÉREZ GONZÁLEZ, J. C. (2007). «Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas». *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92-112.
- RILEY, M.; LADKIN, A. y SZIVAS, E. (2002). *Tourism employment: Analysis and planning*. Clevedon: Channel View Publications.
- RITZER, G. (1996). *La McDonalización de la sociedad: Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel.

- RIVERA-TORRES, P.; ARAQUE-PADILLA, R. A. y MONTERO-SIMÓ, M. J. (2013). «Job stress across gender: The importance of emotional and intellectual demands and social support in women». *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10, 375-389.
<<http://dx.doi.org/10.3390/ijerph10010375>>
- RIVIERE, J. (2009). «La complejidad de tarea de las ocupaciones». *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 17, 91-121.
<<http://dx.doi.org/10.5944/empiria.17.2009.1988>>
- SALANOVA, M. et al. (2005). «Demandas laborales y conductas de afrontamiento: El rol modulador de la autoeficacia profesional». *Psicothema*, 17 (3), 390-395.
- SEYMOUR, D. y SANDIFORD, P. (2005). «Learning emotion rules in service organizations». *Work, Employment and Society*, 19 (3), 547-564.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0950017005055674>>
- SUÁREZ VÁZQUEZ, A. y TRESPALACIOS GUTIÉRREZ, J. A. (2011). «Competencias emocionales de los directivos de PYMES de servicios españolas y su influencia en el aprendizaje organizativo». *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 20 (2), 87-100.
- THEODOSIUS, C. (2006). «Recovering emotion to emotion management». *Sociology*, 40 (5).
<<http://dx.doi.org/10.1177/0038038506067512>>
- TOERIEN, M. y KITZINGER, C. (2007). «Emotional labour in action: Navigating multiple involvements in the beauty salon». *Sociology*, 41 (4), 645-662.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0038038507078918>>
- TURNER, J. H. y STETS, J. E. (2006). «Sociological theories of human emotions». *Annual Review of Sociology*, 32, 25-52.
<<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123130>>
- WHARTON, A. S. (2009). «The sociology of emotional labor». *Annual Review of Sociology*, 35 (1), 147-165.
<<http://dx.doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115944>>
- WOLKOWITZ, C. (2002). «The Social Relations of body Work». *Work Employment Society*, 16 (3), 497-501.
<<http://dx.doi.org/10.1177/095001702762217452>>



Revista Española de Investigaciones Sociológicas

www.reis.cis.es
reis.metapress.com

149

Enero-Marzo 2015

José Antonio Batista Medina

Las administraciones públicas como organizaciones genéricas. El caso de los municipios españoles

Lluís Coromina

Importancia de la invariancia de medida de la confianza a través del tiempo. El caso de España

Marta Domínguez-Folgueras

Parentalidad y división del trabajo doméstico en España, 2002-2010

Gonzalo Montiel Roig

La fotografía industrial y el archivo de empresa en la siderurgia del Puerto de Sagunto: representación, poder e identidad (1944-1976)

Pedro Romero-Balsas

Consecuencias del permiso de paternidad en el reparto de tareas y cuidados en la pareja

Andrés Santana, Xavier Collier y Susana Aguilar

Las parlamentarias regionales en España: masa crítica, experiencia parlamentaria e influencia política

Jose Santiago

La estructura social a la luz de las nuevas sociologías del individuo

Esteban Torres

La oposición entre la Red y el Yo (1989-2009): análisis de una hipótesis sociológica de Manuel Castells

Director

Félix Requena Santos

Secretaría

M^a Paz Cristina Rodríguez Vela

Consejo Editorial

Inés Alberdi Alonso, Miguel Cainzos López, Teresa Castro Martín, Elisa Chuliá Rodrigo, José Ramón Flecha García, Luis Garrido Medina, Rafael Gobernado Arribas, Rodolfo Gutiérrez Palacios, Amparo Lasén Díaz, Francisco Llera Ramo, Pablo Oñate Rubalcaba, Carlota Solé i Puig, Benjamín Tejerina Montaña, Cristóbal Torres Albero

Edita

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
Montalbán, 8. 28014 Madrid
www.cis.es - E-mail: publicaciones@cis.es

Precios

Suscripción anual (4 números)

- Electrónica:
Instituciones 160 €
Particulares 50 €
- En papel y electrónica:

	España	Resto del mundo
Instituciones	180 €	220 €
Particulares	60 €	100 €

- Compra de números sueltos en papel:
Cada número 20 €

CIS

Centro de Investigaciones Sociológicas

Solicitudes de suscripción

EBSCO Subscription Services España, S. L.
Avda. Bruselas, 7. 28109 Alcobendas (Madrid)
Tel.: 91 490 25 02 - Fax: 91 490 23 25
E-mail: ndiaz@ebSCO.es - www.ebsco.com

Metapress

E-mail: support@metapress.com
reis.metapress.com

(Re)definición de los roles de género en la cultura popular. El caso de *The Hunger Games*

María Isabel Menéndez Menéndez

Universidad de Burgos. Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad
mimenendez@ubu.es

Marta Fernández Morales

Universitat de les Illes Balears. Àrea de Filologia Inglesa
marta.fernandez@uib.es



Recepción: 23-04-2014
Aceptación: 13-10-2014

Resumen

La cultura popular asiste hoy a la (re)significación de las posiciones de héroe y de heroína mediante papeles emergentes que, en ocasiones, subvierten los roles de género. Este trabajo analiza dicha cuestión a partir de las adaptaciones filmicas de la trilogía *The Hunger Games*, de Suzanne Collins. El interés del producto radica en su éxito de taquilla y en la originalidad de una propuesta dirigida a público adolescente que comparte pocas cosas con sus productos coetáneos, tanto por su discurso —más político—, como por la puesta en escena, que usa perfiles protagonicos inéditos. Se realiza aquí un estudio de representación descriptivo complementado con un análisis valorativo a partir de las contribuciones de la perspectiva de género como aporte epistemológico. Las conclusiones permiten sostener que *The Hunger Games* propone un nuevo perfil heroico que subvierte tanto el patrón hegemónico mediático como el orden patriarcal de las narrativas *mainstream*.

Palabras clave: antropología social; héroes y heroínas en el cine; subversión.

Abstract. *(Re)definition of Gender Roles in Popular Culture: The Case of The Hunger Games*

Popular culture today is witnessing the (re)signification of hero/ine positions through the appearance of emergent roles that occasionally subvert traditional gender roles. This paper analyzes this issue in the film adaptations of Suzanne Collins' trilogy *The Hunger Games*. The interest in this trilogy is rooted in its box office success and originality as a popular culture proposal for teenagers with few things in common with its coetaneous products, both because of its much more political discourse and due to its *mise en scène*, which includes the unprecedented profiles of its main actors. Our text provides a descriptive study of representation alongside an evaluative analysis based on the gender perspective as an epistemological approach. Our conclusions allow us to affirm that *The Hunger Games* proposes a new heroic profile that subverts both the hegemonic pattern found in media and the patriarchal order of mainstream narratives.

Keywords: social anthropology; film heroes and heroines; subversion.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción | 4. El cine de masas y las mujeres fálicas |
| 2. <i>The Hunger Games</i> o el hambre como metáfora | 5. <i>The Hunger Games</i> y la (re)definición del perfil heroico |
| 3. Cuestiones epistemológicas: la categoría género y los perfiles heroicos en la cultura popular | 6. Conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |
| | Filmografía |

1. Introducción¹

La posmodernidad en la cultura de masas está experimentando procesos de (re)significación y (re)interpretación de los roles de héroe y heroína. Aunque todavía no sean mayoritarios, en algunos productos, la cultura popular abandona la representación hegemónica del héroe —generalmente, un varón hiperviril o *macho alfa*— para dejar espacio a nuevos perfiles protagonistas que, en ocasiones, subvierten los roles de género. Partiendo de esa realidad, el presente texto ofrecerá un estudio de caso mediante el análisis desde la perspectiva de género del nuevo perfil heroico que construye la cultura popular. Se realizará a través de las adaptaciones cinematográficas de las novelas disponibles hasta la fecha de la trilogía *The Hunger Games*, de Suzanne Collins²: *The Hunger Games* (Gary Ross, 2012) y *The Hunger Games: Catching Fire* (Francis Lawrence, 2013), distribuidas ambas por Lionsgate Entertainment, propietaria de los derechos mundiales de distribución. La propia Collins adaptó la novela al cine, con la ayuda del guionista Billy Ray.

La elección de esta obra se justifica por varias razones: en primer lugar y más importante, por la originalidad desde el punto de vista de género, ya que su subversión de estereotipos es muy poco habitual en la cultura popular y, más especialmente, en los productos audiovisuales o literarios dirigidos a público adolescente. En segundo lugar, por lo inédito de mensajes políticos como los de Collins en las obras dirigidas a jóvenes y, en general, en la narrativa audiovisual posterior al 11-S³. Por otra parte, por su éxito incontestable

1. El presente trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto *Violencia de género y cultura popular: Representación y recepción*, cofinanciado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España y el Fondo Social Europeo (referencia 115/12).
2. *The Hunger Games*, publicado en 2008 en Estados Unidos, fue el primer volumen de una trilogía que se completó con *Catching Fire* (2009) y *Mockingjay* (2010). En 2012, fue llevada a la gran pantalla la primera de las novelas, con el mismo título y bajo la dirección de Gary Ross. La segunda parte, *The Hunger Games: Catching Fire*, se estrenaba en noviembre de 2013, dirigida por Francis Lawrence. Se prevé que dos nuevos filmes completen la saga cinematográfica en 2014 y 2015.
3. El grupo de investigación “Representación, ideología y recepción en la cultura audiovisual”, liderado por una de las autoras de este artículo y al cual pertenecen ambas, ha publicado diversos trabajos sobre los productos audiovisuales creados tras los atentados de 2001 en Estados Unidos. Su trabajo más reciente es el volumen *La década del miedo* (Peter Lang, 2013). Más información en www.uib.cat/recerca/estructures/grups/grup/RIRCA/ y en el blog <http://rirca.es>.

de taquilla⁴, lo que la hace digna de interés por su enorme resonancia, pero también porque se trata de un indicador —la recaudación— que está empezando a ser analizado desde una nueva óptica. Al respecto, el uso del test de Bechdel⁵ ha demostrado que las películas con mujeres gozan generalmente de presupuestos sustancialmente menores, pero, contrariamente a la creencia en Hollywood sobre los peores resultados de taquilla, demuestran un mejor retorno de la inversión. En cuarto lugar, porque, ambientada en un mundo fantástico, comparte muchos elementos del mundo en que vivimos y, finalmente, porque, desde hace dos décadas, la denominada *cultura popular* ha abandonado su papel marginal en la literatura científica y ha pasado a formar parte del foco sociológico.

Tal y como explica Luengo, se trata de una ruptura con parámetros puramente empíricos para entrar en el territorio de la creación de significados, impulsando un «enfoque sociológico fuera de la tradición del funcionalismo», en el que la investigación se enfrenta, más allá de los hechos, a «prácticas» o acciones con significado (2006: 103). En este sentido, y superando el concepto de simple entretenimiento, *The Hunger Games* trata temas actuales y complejos, como la violencia, el totalitarismo o el papel de la tecnología en las sociedades contemporáneas.

La metodología del artículo se apoyará en un análisis de representación descriptivo complementado con un estudio valorativo a partir de la perspectiva de género como aporte epistemológico. Se partirá de la hipótesis de que la distopía *The Hunger Games* dibuja un nuevo rol heroico que, en esta ocasión, es encarnado por adolescentes y que subvierte tanto el patrón hegemónico mediático, como el orden patriarcal de los productos culturales *mainstream*. Respecto a la primera de las justificaciones de este trabajo, abordar las nuevas masculinidades y feminidades en la cultura popular es un reto al que se presta esta obra. Para los intereses académicos del presente texto, *The Hunger Games* es un relato que ofrece una (re)definición especialmente interesante de la feminidad normativa y que, a su vez, implica un nuevo acercamiento a los personajes masculinos.

4. La primera película recaudó más de 700 millones de dólares a nivel mundial y se convirtió en la cuarta más taquillera en la historia de los Estados Unidos. El estreno de la segunda parte en Norteamérica fue el mejor del mes de noviembre de todos los tiempos, con una recaudación en torno a los 172 millones de dólares. Con esta cifra, superó a la que hasta entonces ostentaba el récord de mejor película de estreno en ese mes: *The Twilight Saga: New Moon* (Chris Weitz, 2009). Además, hay que destacar que ha sido reconocida con diversos premios, como los galardones a mejor película, mejor actor (Josh Hutcherson) y mejor actriz (Jennifer Lawrence) en los MTV Movie Awards 2014. Asimismo, se ha creado un videojuego, *The Hunger Games Adventures*, lanzado a través de Facebook.
5. El test de Bechdel es un sistema de medición de sexismo, idea de la dibujante Alison Bechdel, que lo creó en una viñeta incluida en el cómic *The Rule* («Dykes to Watch Out For») en 1985. Usando este test, un estudio realizado por el periodista Walt Hickey y el equipo de FiveThirtyEight analizó 1.615 películas estrenadas desde 1990 hasta 2013 para examinar la relación entre la importancia de las mujeres en los filmes respecto a su presupuesto y a sus beneficios brutos. Los resultados principales obtenidos se sintetizan en que las películas con mujeres son más baratas y recogen mejores beneficios. Resultados disponibles en: <http://bechdeltest.com/>.

Aunque en este texto, y por razones de espacio, únicamente se reflexionará sobre el protagonismo de las jóvenes, hay que destacar que en *The Hunger Games*, subvirtiendo lo común en la filmografía *mainstream*, son los varones quienes constituyen el apoyo del personaje femenino, para quien se reserva el rol central y, por consiguiente, la construcción heroica. En efecto, la protagonista principal, Katniss Everdeen (interpretada por Jennifer Lawrence, cuya figura pública también ha abierto interesantes debates sobre las mujeres en Hollywood)⁶, encarna un rol de autonomía y poder sin doblegarse a una construcción estereotípica masculina, de forma que logra redefinir el perfil femenino que la cultura popular había reservado tradicionalmente para las mujeres. Como réplica, los personajes masculinos que la acompañan en su viaje (Peeta Mellark, interpretado por Josh Hutcherson, y Gale Hawthorne, a cargo de Liam Hemsworth) adoptan roles que tradicionalmente no han ocupado los varones, especialmente en relatos épicos⁷.

2. *The Hunger Games* o el hambre como metáfora

La obra de Suzanne Collins y su adaptación cinematográfica es, en esencia, un reproche a la sociedad del entretenimiento que combina feminismo y mensaje político accesible a las masas y, muy especialmente, a las personas jóvenes. Así, por ejemplo, y en relación con la profundidad del sentido crítico del relato, Peter Suderman escribió en *The Washington Times*: «[...] tal vez es una historia liberal, por la desigualdad y la división de clases. Tal vez es una épica libertaria de los males del gobierno autoritario. Tal vez es una revisión feminista de la ciencia-ficción de las películas de acción. Tal vez sea una sátira sangrienta de la telerealidad», pero, añade, se limita a proponer estas teorías sin llegar a conclusiones (Suderman, 2012). Con todo, y aunque su público destinatario (adolescentes) y su cualidad de producto *mainstream* limitan el tono y la profundidad, subyace a los textos, tanto literarios como filmicos, una crítica poco frecuente sobre la explotación de los individuos y sobre el uso y la manipulación de los medios de comunicación de masas.

El argumento se sitúa en un lugar llamado Panem que está dividido en distritos, siendo el Capitolio el que se reserva el poder y el lujo, mientras que el resto de territorios, empobrecidos y sometidos, son obligados a facilitar la materia prima para que el Capitolio perpetúe su estatus privilegiado. Como castigo a un levantamiento cuyo 75 aniversario se conmemora en los juegos de *Catching Fire*, y como táctica de intimidación para rememorar la victoria del Capitolio, cada año dos adolescentes de cada zona son enviados a un juego

6. La actriz Jennifer Lawrence ha sido criticada, dentro y fuera de la película, por su supuesto sobrepeso. Así, en la presentación de la primera entrega, críticas en periódicos como *The New York Times* o en *The Hollywood Reporter* cuestionaban el cuerpo de Lawrence por no representar a alguien que había soportado la hambruna. La ausencia de las mismas críticas respecto al resto de personajes permite asegurar que se trataba de afirmaciones sexistas.
7. Para profundizar en los personajes masculinos de *The Hunger Games*, puede consultarse Menéndez (2014).

televisado en directo en el que deben luchar a muerte entre sí. Estos jóvenes y estas jóvenes se eligen mediante un sorteo que no es igualitario, ya que las familias más pobres pueden adquirir raciones de alimentos (*teselas*) a cambio de que el nombre de alguien entre más veces en la urna. En el juego hay patrocinadores dispuestos a ayudar a quienes deciden poner bajo su protección, mientras un grupo de técnicos monitorea el juego, añadiendo trampas para favorecer a alguien o para aumentar la tensión, revelando al mismo tiempo la manipulación del propio aparato, muy visible en la segunda de las películas a través del personaje de Plutarch Heavensbee, interpretado por el recientemente fallecido Philip Seymour Hoffman.

Panem es una sociedad basada en la fuerza bruta, el hambre, la «magia» tecnológica y la vigilancia constante (Pollitt, 2012). El producto final muestra la matanza adolescente bajo la mirada de unos controladores que pueden verlo todo (y favorecer a quienes quieran); enseña las alianzas que permiten derrotar a adversarios (al estilo *reality show*) y pone en evidencia un mundo que se complace en la obscenidad de la muerte y su contemplación. Destinada a un público juvenil, las críticas a la violencia han sido numerosas, a pesar de que en los filmes se usa con mesura, apartándose en este sentido de la descripción de la novela original, donde la violencia es más cruda⁸.

The Hunger Games podría haberse denominado *The Horror Games*, pero parece que Collins ha elegido el hambre como algo más que un título. El hambre es una metáfora de todo lo que acontece, porque la trilogía es un relato de ciencia-ficción con alegoría política (aunque puede quedarse corta para el público adulto, como ya apuntábamos). Es el símbolo de un pueblo sometido y controlado, al que se niega tanto el alimento como la posibilidad de buscarlo por sí mismo. Forma también parte de la expresión clásica que compone el nombre de Panem (pan y circo), en una sociedad que parece disfrutar de la teatralización del horror. Es, por último, el símbolo del héroe trágico que, en el caso de *The Hunger Games*, se concreta en una pareja de protagonistas unidos por el pan desde la génesis de su relación. En efecto, Katniss tuvo contacto con Peeta en un momento anterior a «la cosecha» (el momento de elección de adolescentes para los juegos) cuando, hambrienta y desesperada, recibió el pan desechado que Peeta —el hijo del panadero— le hizo llegar a escondidas de su familia.

La lucha que contemplamos en *The Hunger Games* no es solo la batalla por sobrevivir en los juegos, sino la de todo un pueblo ante el totalitarismo. Como en un relato mitológico, una sociedad inocente debe asumir un castigo

8. En los Estados Unidos, donde las matanzas en institutos forman parte de su historia reciente, el filme que abre la saga cinematográfica despertó polémica por su visión nada edulcorada de la violencia entre jóvenes, por su sátira de la sociedad posindustrial en decadencia y por su carga de crueldad. En el Reino Unido, se solicitó al British Board of Film Classifications que fuera considerada no apta para menores de 15 años, partiendo de la idea de que podía ser traumático para las jóvenes y los jóvenes ver cómo se mataban entre sí otros y otras adolescentes. Para lograr la clasificación 12A, Lionsgate tuvo que sustituir algunos segundos de la película para eliminar imágenes de sangre en cuerpos y armas.

y pagar con la vida de sus hijos e hijas. A los tributos, no obstante, se les ofrece la posibilidad (remota) de sobrevivir si son lo bastante fuertes y astutos. Sin embargo, *The Hunger Games* demuestra que ni siquiera existe igualdad entre quienes pelean por su vida en la arena: la lucha de clases, los prejuicios, el poder establecido y la capacidad de persuasión se revelan como cuestiones estratégicas.

Destinada al mismo público que su casi contemporánea *Twilight* (Stephanie Meyer, 2005), esa es la única característica que comparten ambas sagas, junto al éxito editorial y cinematográfico⁹. La obra de Collins provee temas de reflexión más adultos: los movimientos sociales, la globalización neoliberal, el poder gubernamental y mediático, las hambrunas de medio planeta frente a la riqueza de unos pocos, la cultura de los videojuegos y del horror como espectáculo, la infancia y los conflictos bélicos, la manipulación de las audiencias, el auge de la telebasura y el morbo... Todos estos asuntos aparecen en *The Hunger Games*, que, además, apenas muestra un interés difuso por las relaciones sentimentales de los personajes. Es un producto *mainstream* que, sin embargo, intenta no serlo. Y lo hace mediante la elección de un argumento político y también con una mirada más *indie* que, en el caso de las versiones para la gran pantalla, se aprecia particularmente en el tratamiento visual y en la banda sonora.

Aunque la muerte de adolescentes es intrínseca al relato, los personajes no han de tomar decisiones que comprometan su integridad, pues otras personas las han tomado ya por ellos. Deben matar a sus iguales en un juego nefasto del que no pueden escapar y que no han contribuido a diseñar. La novedad en el relato de Collins es que la audiencia de este *reality show* letal tiene un papel activo: el público ya no es inocente. Extradiegéticamente, se construye una crítica al imperio de la imagen en los medios de masas (y cómo la televisión crea realidades en nombre de la audiencia, situación que incomoda especialmente a Katniss), pero también la degradación moral de la telebasura y su público. Por otra parte, veremos que la elección de una mujer como protagonista no cae en el estereotipo de *mujer fálica*, es decir, personajes femeninos asimilados a los varones, lo que les colocaría en el poder solo aparentemente, esto es, sin capacidad para subvertir el modelo canónico (Bernárdez, 2012). De la misma forma, no se trata de un personaje que responda a las características habituales de las protagonistas prototípicas del cine, tal y como se expondrá en los epígrafes siguientes.

3. Cuestiones epistemológicas: la categoría género y los perfiles heroicos en la cultura popular

La categoría género, construida académicamente a mediados de la década de 1970 tras la publicación de un artículo ya clásico de Gayle Rubin —«The Traffic in Women» (1975)—, ha obligado a repensar las perspectivas inter-

9. La trilogía de Collins, solo en 2012, vendió 27,7 millones de copias a nivel mundial (Vales, 2013: 83).

pretativas de las disciplinas sociales. Esta nueva etiqueta permite referirse a los procesos de «diferenciación, dominación y subordinación entre los hombres y las mujeres» (Lamas, 2013: 11). Las coordenadas del concepto fueron establecidas más tarde en un artículo de la historiadora Joan W. Scott: «Gender: A Useful Category of Historical Analysis» (1986), un texto clave que revisaba los usos de la categoría, ordenando y clarificando el debate que se había abierto en las ciencias sociales, al establecer rotundamente la distinción entre construcción social y biología (Lamas, 2013: 17). El artículo de Scott proponía dos ideas principales: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos, y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Si, en un principio, el concepto fue enormemente útil para disciplinas como la antropología, sería en la teoría política y la filosofía donde más desarrollo iba a experimentar (Lamas, 2013: 18). Así, cuestionar los códigos heredados y analizar la construcción de los sujetos se convertirá en una tarea política e intelectual urgente, un ejercicio que, como señala la antropóloga mexicana Marta Lamas, necesita del fortalecimiento antisexista y antihomóforo en el contrato social. De ahí la labor sistemática de crítica cultural y (de)construcción de los discursos, incluyendo los mediáticos, que ha nutrido el interés académico en las últimas décadas. Así, en el proceso de construcción del género, las personas adultas son modelos que ejercen influencia en la interacción cotidiana de niñas y niños, por lo que está asumido que «la observación de conductas, tanto en modelos vivos como simbólicos (cine, televisión o libros), facilita el aprendizaje de los diversos patrones de conducta diferenciados por razón de género» (Rodríguez y Peña, 2005: 168).

En el contexto audiovisual, sería otro artículo fundamental, «Visual Pleasure and Narrative Cinema» (1975), de Laura Mulvey, el que abriría la crítica al sistema audiovisual cinematográfico. La autora, con un enfoque psicoanalítico, descubrió que la diferencia sexual opera de tal forma que domina no solo las imágenes, sino también la forma de mirarlas. Para Mulvey, el inconsciente de dominación patriarcal establece un sistema jerárquico desde el punto de vista de género que se incardina en el propio lenguaje cinematográfico y que afecta tanto a los modos de ver como al propio placer de mirar. La autora, que estudió el periodo clásico de Hollywood, considera que, en el cine, coexisten tres tipos de miradas: la de la cámara (que decide aquello que verá el público), la de los personajes y, por último, la del espectador o la espectadora. Tanto la primera como la última están en función de las miradas internas de los personajes. En esta estructura, se producen dos tipos de placer visual: el instinto escopofílico y la identificación narcisista.

La obra de esta experta se ha convertido en un referente imprescindible por su explicación de cómo el cine reproduce la jerarquía binaria activo/pasivo y sujeto/objeto que existe en la sociedad. El varón, para Mulvey, es el portador de la mirada (sujeto activo), mientras que la mujer es solo receptora (sujeto pasivo). Ello explica que los personajes femeninos sean un objeto erótico supeeditado al deseo masculino. El texto, aunque discutido más tarde por cuestiones

como la heteronormatividad de su enfoque o el uso del psicoanálisis, define la *male gaze* ('mirada masculina'), que se ha convertido en referencia indispensable para los estudios fílmicos feministas, influenciando a autoras fundamentales para este campo de estudio como Annette Kuhn, Ann Kaplan, Teresa de Lauretis o la española Pilar Aguilar, cuyo trabajo se referencia más abajo.

Es un hecho que la organización social en la que vivimos provee espacios, tareas y roles distintos y jerarquizados a hombres y mujeres; diferencias que se aprenden en el proceso de socialización: «La mujer, como el hombre, no son un *punto de partida*, sino un *resultado*» (Izquierdo, 2013: 95). Es decir, masculinidad y feminidad, ser hombre o ser mujer, constituyen construcciones históricas, económicas, sociales y psíquicas. Sin embargo, recuerda la socióloga María Jesús Izquierdo, no se trata de una relación de complementariedad, sino de desigualdad: hombres y mujeres no tienen el mismo valor, como tampoco se consideran de la misma forma las actividades que desarrollan. Esta desigualdad afecta, finalmente, a las relaciones de género, pues tanto ellos como ellas «terminan comportándose como se espera en relación con su género, con lo cual se reproducen las relaciones desiguales» (Botía-Morillas, 2013: 447).

Desde el punto de vista del rol, la masculinidad se identifica con lo que De Moya llama «noción totalitaria» (2003: 186), esto es, una representación basada sobre todo en la fuerza y cuyo correlato cinematográfico son los héroes hiperviriles que deben proteger o liberar al mundo entero (Lohmüller, 2011: 262). Es lo que se ha dado en llamar *macho alfa* o *masculinidad tradicional*, caracterizada por «la fuerza, el coraje, la astucia, la ambición, el poder» (Zurian, 2011: 291). En cuanto a la feminidad y a las mujeres, de acuerdo con Pilar Aguilar (2004: 9), en la representación y el papel de éstas en las ficciones audiovisuales se dan ciertas constantes: en primer lugar, la ausencia como sujeto simbólico, o lo que es lo mismo, la perspectiva androcéntrica. Las mujeres son objeto de visión, casi nunca sujeto. Por otro lado, las mujeres son «episódicas», en el sentido de que su acción es secundaria, parcial o un incidente de la trama. Son marginales respecto al relato (siendo, por ejemplo, el trofeo del guerrero o su descanso). En tercera instancia, el cuerpo de las mujeres en el cine es un ente fragmentado, cosificado, sobre el que la cámara se recrea en planos estáticos que, de contemplativos, en ocasiones llegan a ser agresivos. Relacionado con ello, encontraríamos lo que Aguilar da en llamar «sexualidad amputada», en el sentido de que erotismo y sexualidad aparecen mayoritariamente en función del sujeto masculino: genitalidad viril frente a unos personajes femeninos que parecen no tener sexualidad propia. En quinto lugar, la asimilación femenina a los varones es tal que, en muchas ocasiones, la protagonista es un sujeto que imita los modos y las maneras masculinos, por ejemplo: mediante la asunción de violencia o brutalidad. Otra característica más de las mujeres de la pantalla tiene que ver con la ausencia de criterios ideológicos o políticos propios y, por otro lado, los personajes femeninos, con frecuencia, aparecen como seres caprichosos, incongruentes, torpes o inútiles. Los hombres que están a su lado no tienen más remedio, por consiguiente, que dotarse de paciencia para soportarlas o, incluso, para asumir un riesgo añadido que consiste en la mera presencia del personaje.

No obstante, esa hegemónica representación que acabamos de describir asiste a una subversión mediante la «fantasía heroica feminista» (Pitarch, 2008: 40). Algunas obras son capaces de subvertir los estereotipos heroicos fílmicos para conceder un papel preeminente a mujeres, trasladar la idea de empoderamiento femenino y conceder a los varones una posición subordinada y/o secundaria (Chicharro, 2013: 16). Este es el caso de las dos entregas vistas hasta ahora de la saga *The Hunger Games*. Solo una ínfima parte de la narrativa audiovisual reserva espacio para mujeres autónomas, inteligentes o arriesgadas sin convertirlas en varones, de ahí que sea importante poner en valor las subversiones que se observan en ficciones como las que adaptan el trabajo de Collins.

4. El cine de masas y las mujeres fálicas

La crítica fílmica feminista, como hemos visto en el epígrafe anterior, ha señalado que el protagonismo femenino en el cine, especialmente en narrativas épicas o de aventuras, ha sido inexistente, solo superado por la aparición reciente de la *mujer fálica*. Este concepto, hijo del psicoanálisis, es un simbolismo para definir a una mujer con rasgos o actitudes varoniles, con personalidad autoritaria, deseos de poder, de poseer o de venganza. En esta etiqueta se incluiría a mujeres con varios amores o amantes, pero también guerreras o soldados, entre otras. La mujer fálica, la que está dotada simbólicamente de poder y/o de autoridad, se corresponde, además, con diversos perfiles, desde la mujer seductora hasta la protectora o la madre castradora (Green, 1968: 23). Desde un punto de vista psicoanalítico, no tiene ninguna relación con la opción sexual, sino que se trata de la representación psíquica y social del órgano masculino y no del órgano mismo (es decir, falo no es lo mismo que pene). Por ello, una mujer que actúa de forma masculina —más bien con lo que habitualmente se considera como tal—, con características dominantes y perfil varonil en las opciones que utiliza para encarar los problemas, sería una mujer fálica. La cuestión sugiere, contra lo que propone la cultura patriarcal, que es posible intercambiar los roles de género. Ello quiere decir que, independientemente del sexo, se puede adoptar un rol masculino o femenino, tal y como defienden teorías feministas posmodernas (Mayayo, 2002: 34).

Lo antedicho sugiere algunas cuestiones básicas. La primera de ellas, que la propia definición de mujer fálica puede situar el análisis en el mismo esencialismo que los estudios de género han criticado desde hace décadas. Para evitar caer en el mismo problema que se intenta evitar, es imprescindible explicar que los roles masculino y femenino son construcciones culturales y que, asumirlos como punto de partida, no implica aceptar ni su carácter inmutable ni su naturalización. Situarse en la perspectiva de género consiste en referirse a los modos en que las sociedades «comprenden, debaten, organizan y practican las diferencias y similitudes relacionadas con lo femenino y lo masculino» (Téllez y Verdú, 2011: 88).

Así pues, entendemos la representación de la masculinidad, en primer lugar, como la autoridad simbólica de lo masculino frente a lo femenino:

«La aceptación de lo masculino como norma [...] se alimenta de la pervivencia de un universo simbólico en el que lo masculino, todavía vinculado a la autoridad, la razón y el poder, muy difícilmente llega a cuestionarse» (Téllez y Verdú, 2011: 82). Por otro lado, la masculinidad como constructo —al igual que la feminidad— es múltiple y varía según el espacio, el tiempo o la cultura, aunque responde a algunas constantes entre las que destacan la capacidad de luchar e infligir dolor, el deseo de aventura, el control sobre cosas y personas, la competitividad y la agresividad y la ausencia de sentimientos. Esta masculinidad tradicional es la que ha servido para perpetuar el patriarcado a lo largo de la historia, un sistema en el que los privilegios masculinos se glorifican, puesto que refuerza el poder de los varones y, más específicamente, el poder de éstos sobre las mujeres. Finalmente, definir la masculinidad consistiría en precisar, más allá del esencialismo y situándonos en un paradigma interpretativo, «lo-que-los-hombres-empíricamente-son, es tener en mente el uso por el cual llamamos a algunas mujeres masculinas y a algunos hombres femeninos, o a algunas acciones o actitudes masculinas o femeninas» (Téllez y Verdú, 2011: 92).

La aparición en el cine de mujeres fálicas, a partir de la década de 1980, sería un resultado —aunque no deseado— de las reclamaciones feministas de la segunda ola (Bernárdez, 2012: 96). Tras una lucha que exigía la visibilización de las mujeres y el reparto de espacios y, sobre todo, de poder, la creación de personajes que respondían a un modelo alternativo pudo entenderse como una conquista feminista. Estas protagonistas utilizaban las armas masculinas (poder, violencia, control) y no las femeninas (seducción, manipulación emocional, instrumentalización de la supuesta debilidad), pero, además, aparecieron con un cuerpo hipersexualizado —que difiere radicalmente del musculado cuerpo varonil— y que, finalmente, no las separaba de lo esperado para la feminidad¹⁰.

La cuestión no resuelta en la crítica feminista respecto al uso de la violencia en las mujeres junto a esta polarización entre cuerpo hipersexualizado y uso de actitudes varoniles es la que hace difícil entender estos personajes como realmente empoderados, aunque ambas lecturas sean posibles. De acuerdo con Bernárdez (2012: 93), estas protagonistas ponen en cuestión el orden social, sobre todo en lo tocante al uso de la violencia, pues, para el patriarcado, es inaceptable el binomio *mujer y violencia*, pero plantean retos al feminismo sobre si son o no figuras positivas que vienen a corregir un imaginario básicamente androcéntrico. Esta dualidad podría responder —sostiene Bernárdez siguiendo a Faludi y a su texto ya clásico de 1991— a la necesidad de *castigar* aquellas representaciones que no cumplían con el mandato de género, en una época, los años noventa, de fuerte reacción conservadora. En este sentido, la representación de las mujeres guerreras o violentas podría ser, no un empoderamiento, sino una *domesticación* o neutralización (Bernárdez, 2012: 100).

10. Ejemplos de estos personajes fálicos serían, por ejemplo, el encarnado por Angelina Jolie en *Lara Croft. Tomb Raider* (Simon West, 2001) y su secuela, o el interpretado por Uma Thurman en *Kill Bill I y II* (Quentin Tarantino, 2003 y 2004).

Esta idea de la creación de mujeres *sancionadas simbólicamente y públicamente* como mecanismo de control volvería a ser defendida por Faludi en su obra de 2007.

De acuerdo con lo anterior, el personaje de Katniss Everdeen en *The Hunger Games* no responde a la etiqueta de mujer fálica, ya que, en primer lugar, su apariencia no está sexualizada. Por otra parte, la motivación de la acción, que en las mujeres fálicas del cine anterior casi siempre obedecía a un impulso masculino —visible o no—, en Everdeen no existe, pues ella es una joven que, debido a sus circunstancias familiares, debe hacerse cargo del sustento de su madre y su hermana. Es precisamente la necesidad de proteger a ese núcleo familiar lo que la hace presentarse voluntaria para sustituir a su hermana Prim, cuyo nombre había resultado elegido en el sorteo. Katniss se ofrece a reemplazarla, porque es consciente de la nula posibilidad de sobrevivir que tiene la pequeña de doce años, aunque asumiendo que ella tampoco tendrá muchas más opciones. En el mismo orden de cosas, y a pesar de su juventud, el personaje de Katniss ofrece con frecuencia una reflexión sobre lo que la sociedad espera de las mujeres. Para ella, es discutible que todas deban casarse y ser madres —y manifiesta su deseo de no seguir ese modelo—, y le parece un mandato insoportable la necesidad de obedecer al patrón estético normativo, muy importante en la narrativa de *The Hunger Games*, especialmente en lo relativo a la aparición en la pequeña pantalla.

5. *The Hunger Games* y la (re)definición del perfil heroico

La novedad de Katniss Everdeen, figura principal de la saga de Suzanne Collins, radica, como ya se ha dicho, en que no obedece al modelo fálico. La protagonista de *The Hunger Games* es una heroína trágica, porque no desea el destino que le toca vivir. Rechaza, como los héroes épicos, la responsabilidad de la tarea que le viene encima y, contra su voluntad, se convierte en una líder. Esto resulta especialmente evidente en el filme *Catching Fire*, donde se recoge la gira organizada para homenajear a los vencedores de los juegos y la reacción de los distritos a la presencia de la joven: Katniss no solo ofrece esperanza a la población del desgraciado Panem, sino que también es capaz de convertirse en todo un símbolo mítico que llega a amenazar al poder establecido, especialmente a partir de esta segunda entrega cinematográfica, cuando el personaje pierde la inocencia y asume un rol activo en la revolución. Katniss se enfrenta con valor y coraje a una aventura directamente emparentada con la muerte, sin acercarse nunca al retrato de superhéroe que domina la cultura de masas cuando se trata de salvar al mundo.

Cierto es que Everdeen es descrita según el modelo de amazona mediática definido por Mainon y Ursini (2008: 24-27): es una experta en el uso del arco y la flecha, habilidad que le permitirá sobrevivir, primero, en la vida ordinaria (al conseguir alimento) y, después, en la lucha a vida o muerte a la que se ve abocada. Pero esta caracterización no se realiza mediante la masculinización ni Katniss aparece hipersexualizada como la mayoría de guerreras cinematográficas. Lucha agresivamente porque no tiene alternativa (solo mata en legítima

defensa); desarrolla su empatía de género (especialmente en su relación con la pequeña Rue del Distrito 11 en la primera de las entregas); utiliza un arma típica (el arco y las flechas); es independiente hasta el punto de que se encarga del sustento de toda su familia; procede de una civilización perdida y carece de interés en los hombres y en la construcción romántica como centralidad femenina (aunque se siente atraída por su amigo Gale Hawthorne, no se abandona a las posibilidades de esa relación). Aparece, en fin, como un sujeto autónomo que ha asumido responsabilidades muy superiores a las habituales para su edad y que no sucumbe al mito romántico ni a la feminidad normativa. No es una mujer travestida, ni tampoco masculinizada, a pesar de que no sigue la construcción tradicional de feminidad.

El personaje de Everdeen es un héroe político (Cardona, 2006: 59), porque encarna los ideales morales de la sociedad: posee valores físicos y sociales excepcionales, reconocidos por la colectividad, y la fortaleza es, junto a su moral, una de sus cualidades más destacadas. También es valiente, aunque no hasta el punto de apartarse de la condición humana. Su perfil trágico se manifiesta por la presencia constante del sufrimiento en su vida. Esto explica que, cuando sobrevive a los juegos en la primera entrega de la saga, se convierta en un modelo para todo el mundo y, más tarde, en símbolo de la rebelión ante la tiranía, personificada por el presidente Snow (interpretado por Donald Sutherland), que, en *Catching Fire*, se obsesiona con destruirla. Esta segunda película, estrenada en noviembre de 2013, es más dramática y comprometida socialmente que la anterior, tal y como sucede en las novelas. En ella, Katniss aparece con mayor profundidad emocional y política. El filme de Francis Lawrence, además, representa, para el personaje protagonista, el fin de la ingenuidad y de las decisiones que otras personas toman por ella: debe resolver por sí misma si quiere someterse al terror o, por el contrario, rebelarse ante él.

Como la mayoría de obras protagonizadas por mujeres, *The Hunger Games* no es ajena a la crítica respecto a su posible feminismo, lo cual despierta reflexiones encontradas. No obstante, hay cuestiones que arrojan luz sobre el asunto. Al protagonismo incontestable del personaje de Everdeen, hay que añadirle otros indicadores, como que, entre las doscientas películas con más éxito de taquilla en la historia del cine, nunca ha aparecido una protagonista femenina, lo que revela el carácter inédito de Katniss. Aunque es pronto para encontrar textos científicos, el tema sí ha despertado interés en las páginas periodísticas dedicadas a la crítica cinematográfica.

Así, por ejemplo, Manohla Dargis y A. O. Scott —quienes firman las críticas de cine más importantes en el diario *The Washington Post*— debatieron sobre el personaje en un reportaje publicado con ocasión del estreno de la primera película y en el que se preguntaban si Katniss Everdeen era un nuevo prototipo de mujer guerrera (Scott y Dargis, 2012). Dargis considera que Katniss viene a poner punto y final a la representación del héroe hegemónico que Lewis denominó *American Adam*, individuo ahistórico y sin familia, solo e independiente, capaz de enfrentarse a cualquier cosa con sus únicos recursos. Para Dargis, la protagonista de *The Hunger Games* se diferencia de la mayoría

de protagonistas femeninas, reducidas casi siempre a papeles de madre, víctima o novia, y lo hace sin polarizarse en un perfil de masculinidad o feminidad, transitando entre ambas posibilidades, esto es, asumiendo ambos roles.

Por su parte, Scott considera que la confusión en las identidades de género no es algo nuevo, pues lo encontramos en el cine desde la misma Marlene Dietrich, pero sí es interesante fijarse en cómo las heroínas contemporáneas —entre ellas Katniss, pero también Lisbeth Salander en *Millenium*— absorben contradictorios códigos de género. En Everdeen, hay ecos del arquetipo heroico de la literatura del oeste americano, especialmente de Natty Bumppo, una persona socialmente marginal, alguien que defiende la sociedad frágil de la frontera sin llegar a ser parte de ella.

Según Scott, Everdeen soporta la carga de múltiples identidades simbólicas: es una atleta, una estrella de los medios de comunicación y una guerrera; pero también es una hermana, una hija, una amiga leal e, incluso, una novia potencial. Desde el punto de vista cinematográfico, encarna el perfil heroico del oeste, del héroe en acción y de la heroína romántica. Es Natty Bumppo, pero también la mítica Diana la cazadora, una síntesis entre Harry Potter y Bella Swan de la saga *Twilight*. La fuerza del personaje, argumenta Scott, se apoya precisamente en la capacidad de aunar todos esos significados en un personaje creíble, un personaje que nunca es pasivo ni débil y que permite realizar una identificación universal. Así, hoy se asumiría que las niñas quieran emular a Harry Potter o a los superhéroes de la pantalla, siempre sin socavar su propia feminidad, pero es impensable que los niños quieran jugar a ser princesas, de ahí el potencial de Everdeen desde el punto de vista de género.

No obstante, no se trata de un enfoque unánime. Kate Heartfield (2012), del periódico canadiense *Ottawa Citizen*, considera que únicamente se trata de una película de éxito protagonizada por un personaje femenino, mujer con características masculinas que nunca cuestiona los paradigmas patriarcales. En su opinión, Katniss no tiene ninguna ambición, ningún interés en la política más allá de una venganza personal, mientras que su acción está motivada por el amor a su familia. Todo ello explica que nunca sea una amenaza para el orden social, por lo que, según Heartfield, el poder femenino de *The Hunger Games* y las luchas feministas de 2012 están muy alejadas.

Sorprendentemente, en opinión de Heartfield, Katniss Everdeen se acerca mucho a Bella Swan, la creación de Stephenie Meyer para su popular saga vampírica ya mencionada. Respecto a esta cuestión, surgieron numerosas respuestas de lectores y lectoras que no compartían esta afirmación de Heartfield sobre un personaje muy diferente en las cuestiones afectivas y cuyo rechazo al amor de Gale y de su masculinidad hegemónica —especialmente en lo relacionado con la violencia— aparece con claridad según avanza la historia. La definición de Peeta como un «artista sensible» y, sobre todo, la lenta progresión de Katniss en las cuestiones amorosas, la harían estar muy alejada del personaje de *Twilight*, tal y como argumentaba una lectora —Athena Raypold, de la Grant MacEwan University en Edmonton, quien a la sazón estaba escribiendo su tesis sobre *The Hunger Games*— que sí consideraba que la obra sobre vampiros carecía de

discurso feminista. Para Raypold, tampoco puede aceptarse que el personaje de Everdeen esté exento de ambiciones políticas, pero es necesario darle tiempo, pues, cuando llega por primera vez a los juegos con apenas 16 años, no puede hacer mucho más que sobrevivir. Con el paso del tiempo, sí se convierte en un personaje activo en la rebelión y comprometido con la causa de derrocar el régimen político del Capitolio, lo que vemos con claridad en la segunda entrega de la saga, tal y como hemos expuesto en el epígrafe precedente.

Es cierto que el discurso feminista puede ser superficial para mujeres adultas —no hay que olvidar que *The Hunger Games* es un producto destinado a público adolescente— o en comparación con algunas agendas pendientes sobre los derechos de las mujeres, pero el personaje de Katniss es una novedad como mujer capaz de alcanzar el éxito, (de)construyendo el género desde un rol que ni es feminidad normativa ni masculinidad hegemónica, negando que la forma de terminar con la discriminación de género pase por la eliminación de discursos opresivos.

6. Conclusiones

The Hunger Games propone una subversión de los roles de género muy poco frecuente en la cultura popular, especialmente en las producciones destinadas a público adolescente. Lo hace, en primer lugar, mediante la elección de un perfil de protagonista irrefutable que puede definirse como feminista: Katniss Everdeen es autónoma, se enfrenta a la tarea heroica con coraje y no pierde la dignidad en ningún momento. La historia no elige para ella un aspecto sexualizado ni tampoco asexual, es atractiva pero terrenal y, sobre todo, es inteligente y valiente, capaz de defenderse sola en los escenarios más hostiles. Contrariamente a lo común en las producciones *mainstream*, el personaje no cae en tentaciones románticas ni se construye como alteridad, desdibujada sin la presencia del varón. Katniss no necesita ser salvada por nadie y, de hecho, manifiesta con frecuencia su deseo de independencia, aunque sin llegar a deshumanizarse, puesto que el guión de las películas presenta a menudo sus dudas y sus miedos.

Con todo, *The Hunger Games* también presenta retos al análisis de género, básicamente porque, aunque lo invierte, no supera la dualidad entre masculino y femenino y deposita en la heroína una responsabilidad familiar que puede entenderse como típicamente femenina, ejemplo de la ética del cuidado (muy visible en su relación con su hermana pequeña Prim). No obstante, esta responsabilidad también podría leerse en clave subversiva, al asumir Katniss el rol tradicionalmente masculino de *breadwinner* (proveedora principal de la familia).

Por otra parte, y como lo suele hacer la cultura *mainstream*, la historia de *The Hunger Games* se instala en la heterosexualidad obligatoria, a pesar de que el escenario del relato es un mundo posapocalíptico donde muchos elementos superan definiciones normativas —como los patrones estéticos o los artilugios fantásticos—, lo que hubiera permitido introducir una evolución de la sexualidad canónica. Solo uno de los personajes importantes para Katniss —el estilista

Cinna, interpretado en el cine por el cantante Lenny Kravitz— es definido como bisexual.

Hay que destacar, finalmente, que, junto a la crítica al poder totalitario y a la manipulación mediática y política que aparece con claridad en *The Hunger Games*, los roles de género que describe Collins son una novedad positiva en obras dedicadas fundamentalmente a público adolescente, una obra arriesgada y sorprendente en la cultura posterior al 11-S que construye un nuevo perfil heroico hasta ahora prácticamente inexistente en la cultura popular.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, Pilar (2004). *¿Somos las mujeres de cine?: Prácticas de análisis filmico*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- BECHDEL, Alison (1985). «Dykes to Watch Out For». *The Rule*, 22.
<<http://dx.doi.org/10.2307/4024193>>
- BERNÁRDEZ, Asunción (2012). «Modelos de mujeres fálicas del postfeminismo mediático: Una aproximación a *Millenium*, *Avatar* y *Los juegos del hambre*». *Anàlisi*, 47, 91-112.
- BOTÍJA-MORILLAS, Carmen (2013). «Cómo diseñar una investigación para el análisis de las relaciones de género: Aportaciones metodológicas». *Papers*, 98 (3), 443-470.
- CARDONA, Patricia (2006). «Del héroe mítico, al mediático: Las categorías heroicas: héroe, tiempo y acción». *Revista Universidad EAFIT*, 42 (144), 51-68.
- CHICHARRO, Mar (2013). «Representaciones de la mujer en la ficción postfeminista: *Ally McBeal*, *Sex and the City* y *Desperate Housewives*». *Papers*, 98 (1), 11-31.
- COLLINS, Suzanne (2008). *The Hunger Games*. Nueva York: Scholastic Press.
- (2009). *Catching Fire (The Second Book of 'The Hunger Games')*. Nueva York: Scholastic Press.
- (2010). *Mockingjay (The Final Book of 'The Hunger Games')*. Nueva York: Scholastic Press.
- FALUDI, Susan (1991). *Backlash: The Undeclared War Against American Women*. Nueva York: Broadway Books.
<<http://dx.doi.org/10.2307/4065531>>
- (2007). *The Terror Dream: Myth and Misogyny an Insecure America*. Nueva York: Henry Holt & Co.
<<http://dx.doi.org/10.14431/aw.2009.06.25.2.99>>
- GREEN, André (1968). «Sur la mère phallique». *Revue Française de Psychanalyse*, 32 (1), 1-38.
- HEARTFIELD, Kate (2012). «*The Hunger Games* Is No Feminist Manifesto». *Ottawa Citizen*, 29 de marzo.
- IZQUIERDO, María Jesús (2013). «La construcción social del género». En: DÍAZ, Capiatolina y DEMA, Sandra (eds.). *Sociología y género*. Madrid: Tecnos, 87-112.
- LAMAS, Marta (2013) [1996]. «Introducción». En: LAMAS, Marta (comp.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México D. F.: Miguel Ángel Porrúa y PUEG, 9-20.
- LOHMÜLLER, Torben (2011). «El espectáculo de la identidad masculina y la mirada gay: Algunas observaciones acerca de *Querelle* de Fassbinder». En: ZURIAN, Francisco (ed.). *Imágenes del Eros: Género, sexualidad, estética y cultura audiovisual*. Madrid: Ocho y Medio, 260-276.

- LUENGO, María (2006). «Fundamentos y carencias de los estudios culturales: Una revisión teórico-crítica del ámbito *popular culture*». *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 115, 101-133.
<<http://dx.doi.org/10.2307/40184768>>
- MAINON, Dominique y URSINI, James (2008). *Amazonas: Guerreras en la pantalla*. Madrid: Alberto Santos Editor.
- MAYAYO, Patricia (2002). *Louise Bourgeois*. Hondarribia: Nerea.
- MENÉNDEZ, María Isabel (2014). «Héroes posmodernos en la ficción audiovisual: *The Hunger Games* y la masculinidad no hegemónica». En: ZURIAN, Francisco (ed.). *Hombres Filmados. Representaciones audiovisuales de (nuevas) masculinidades*. Madrid: Síntesis (en prensa).
- MEYER, Stephenie (2005). *Twilight*. Nueva York: Paperback.
- MOYA, Antonio de (2003). «Versiones y subversiones de la masculinidad en la cultura dominicana». *Perspectivas Psicológicas*, 3-4 (4), 186-192.
- MULVEY, Laura (1975). «Visual Pleasure and Narrative Cinema». *Screen* [en línea], 16 (3), 6-18.
<<http://dx.doi.org/10.1093/screen/16.3.6>>
- PITARCH, Pau (2008). «Género y fantasía heroica». En: CLÚA, Isabel (ed.). *Género y cultura popular I*. Barcelona: Ediciones UAB, 33-64.
- POLLITT, Katha (2012). «*The Hunger Games*' Feral Feminism». *The Nation*, 23 de abril.
- RODRÍGUEZ, M.^a del Carmen y PEÑA, José Vicente (2005). «Identidad de género y contexto escolar: Una revisión de modelos». *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, 165-194.
- RUBIN, Gayle (1975). «The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex». En: REITER, Rayna (comp.). *Toward an Anthropology of Women*. Nueva York: Monthly Review Press, 157-210.
- SCOTT, A. O. y DARGIS, Manohla (2012). «A Radical Female Hero From Dystopia». *The New York Times*, 4 de abril.
- SCOTT, Joan (1986). «Gender: A Useful Category of Historical Analysis». *American Historical Review* [en línea], 91, 1053-1075.
<<http://dx.doi.org/10.2307/1864376>>
- SUDERMAN, Peter (2012). «*The Hunger Games* Offers a Feast for Sci-fi Fans». *The Washington Times*, 21 de marzo.
- TÉLLEZ, Anastasia y VERDÚ, Ana Dolores (2011). «El significado de la masculinidad para el análisis social». *Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 80-103.
- VALES, Cristina (2013). «El fuego de la revolución». *Cine Premiere*, 230, 82-85.
- ZURIAN, Francisco (2011). «Almodóvar, la identidad de género buscada: El caso de *La piel que habito*». En: ZURIAN, Francisco (ed.). *Imágenes del Eros: Género, sexualidad, estética y cultura audiovisual*. Madrid: Ocho y Medio, 277-297.

Filmografía

- The Hunger Games* (Los juegos del hambre). Dir. Gary Ross, 2012.
- The Hunger Games: Catching Fire* (Los juegos del hambre: En llamas). Dir. Francis Lawrence, 2013.
- The Twilight Saga: New Moon* (La saga Crepúsculo: Luna nueva). Dir. Chris Weitz, 2009.

Estigma social y adopción internacional en España. ¿Es la familia adoptiva un modelo familiar menos «auténtico» que los basados en lazos biológicos?

María José Rodríguez-Jaume
Diana Jareño Ruiz

Universidad de Alicante. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
Departamento de Sociología I
mj.rodriguez@ua.es; diana.jareno@ua.es



Recepción: 19-02-2014
Aceptación: 24-10-2014

Resumen

En España, el fenómeno de las adopciones internacionales irrumpe en la década de 1990. En 2004, se convirtió en el segundo país del mundo que las llevaba a cabo. Con el objetivo de incrementar el conocimiento sociológico sobre la familia adoptiva internacional española, se realizó la encuesta a través de web titulada *Las familias adoptivas y sus estilos de vida*. A partir de las respuestas ofrecidas por 230 madres y padres adoptivos, se dibuja el perfil sociodemográfico de sus hogares. Estos se caracterizarían por contar con progenitores con elevado nivel formativo, no adscritos a ninguna religión, que defienden políticas de izquierdas y que comparten un sistema de valores posmodernos respecto a la institución familiar. La identificación de la estructura doméstica según su tipo de alianza (biparental o monoparental) y su tipo de filiación (adoptiva o mixta) nos permite situar a la adopción contemporánea como una opción de filiación elegida y no, exclusivamente, como alternativa ante la imposibilidad de tener hijos biológicos. Adicionalmente, los resultados arrojados por la encuesta nos permiten adentrarnos en uno de los aspectos menos abordados en el estudio sociológico de la familia adoptiva: el papel de las actitudes sociales hacia la adopción y su impacto en aquella. La mayoría de los encuestados perciben el estigma social del que es objeto su familia adoptiva, pues, desde su punto de vista, la sociedad las considera como una forma de hogar menos satisfactoria que la basada en lazos biológicos.

Palabras clave: familia interracial; familia adoptiva transnacional; nuevas formas de hogar; encuesta en línea; estigmatización; sanciones sociales; actitudes de la comunidad.

Abstract. *Social stigma and international adoption in Spain: Is the adoptive family a less 'authentic' (family) model than those based on biological ties?*

In Spain, the phenomenon of international adoptions began in the nineties, becoming the second country in the world in number of international adoptions in 2004. With the aim of increasing knowledge about the international adoptive Spanish family, the computer-assisted online survey *Adoptive families and their lifestyles* was distributed. From the responses given by 230 adoptive mothers and fathers, the socio-demographic profile of adoptive Spanish families becomes visible. These families are characterized for having parents with a high educational level, who do not ascribe to any religion, defend left-wing politics, and share a system of postmodern values regarding the family institution. The identification of the family structure according to the type of alliance (two-parent family or single-parent family) and type of filiation (adoptive or mixed) allows us to place contemporary adoption as an option of chosen filiation, and not only and exclusively as an alternative to the impossibility of having biological children. In addition, the results derived from the survey allow us to delve deeper into one of the least tackled aspects in the sociological study of the adoptive family: the role of social attitudes towards adoption and their impact on the adoptive family. Most of the survey respondents are aware of the stigma their adoptive family represents, since from their point of view, society considers them as a less satisfactory form of family than those based on biological bonds.

Keywords: interracial family; adoptive transnational families; new family forms; online survey; stigmatization; social sanctions; community attitudes.

Sumario

- | | |
|---|---|
| 1. El <i>baby boom</i> de las adopciones internacionales en España | 5. Sociodemografía de las madres y de los padres adoptivos |
| 2. Hacia una sociología de las adopciones en España | 6. Sociodemografía de las familias adoptivas |
| 3. Marco teórico: la estigmatización de la familia adoptiva | 7. La percepción del estigma social en las familias adoptivas |
| 4. Metodología: la encuesta <i>Las familias adoptivas y sus estilos de vida</i> | Conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |

1. El *baby boom* de las adopciones internacionales en España

El fenómeno de las adopciones internacionales en España se presenta con retraso en relación con nuestros países europeos vecinos, aunque con una intensidad sin parangón. Mientras que la tradición en adopción internacional en Holanda, en Francia y en los países nórdicos se sitúa en la década de 1970 (Adroher, 1998: 238-239), en España no será hasta los años noventa cuando esta opción de filiación adquirirá protagonismo. Desde entonces, la tendencia dibujada por el flujo de adopciones internacionales es contraria a la evolución seguida por la adopción nacional: en 1990, el peso de las adopciones internaciona-

les en nuestro país, respecto al conjunto de las adopciones realizadas, apenas alcanzaba el 2% (Adroher, 1998: 286); en 2011 (últimos datos disponibles), el 76,8% de las adopciones registradas en España se realizaron en el extranjero (INE, 2014). En 2004, con 5.541 adopciones en el extranjero, España se convierte en el segundo país del mundo —después de EE. UU.— en adopciones internacionales (Selman, 2006: 189, 2012)¹.

El año 2004 supone un punto de inflexión en la tendencia del flujo de adopciones internacionales en España. Desde entonces, esta ha ido descendiendo hasta situarse, en 2011, en 2.573 adopciones en el extranjero (INE, 2014). Este descenso, próximo al 54% respecto a 2004, ha sido compartido con el resto de países a excepción de Italia (Selman, 2009: 2012). La ralentización mundial del flujo de adopciones en el extranjero se explica a partir de los efectos derivados de la extensión internacional de políticas para la infancia. Así, países como China, Rusia y Ucrania, de los que tradicionalmente procedía el mayor número de niñas y niños para la adopción internacional, han endurecido las condiciones para iniciar sus procesos de ahijamiento, al mismo tiempo que van introduciendo medidas dirigidas a estimular la adopción interna (SSI/CIR, 2007). Estas medidas han devenido en un cambio en las características sociodemográficas de las niñas y de los niños susceptibles de ser adoptados y que, actualmente, no se ajustarían a los requerimientos de madres y padres españoles que desean, con la adopción, vivir la experiencia de la maternidad y la paternidad con un hijo de corta edad y sin necesidades especiales² (Adoptantis, 2011). Así, y teniendo en cuenta que el incremento de los ahijamientos de niños con necesidades especiales ha sido uno de los cambios más significativos que ha experimentado el flujo de adopciones internacionales a escala global, en España, su peso es muy exiguo: en 2009, el porcentaje de niñas y niños adoptados con necesidades especiales se situó en el 9%, muy por debajo del 66% alcanzado en los Países Bajos (Selman, 2012).

A pesar de la reducción del flujo de adopciones internacionales, y pese a que el número relativo de las familias adoptivas en España es pequeño, la adopción ofrece interesantes retos para la reflexión y el avance en la sociología de la familia. En primer lugar, el estudio de la adopción ofrece la oportunidad sociológica de abordar rutas no tradicionales en la constitución de unidades familiares, reivindicando, para el catálogo de «nuevos tipos familiares», aquellas que desafían al modelo normativo y «naturalizado» de la familia biológica. En segundo lugar, y dado que, con la adopción internacional, se constituyen

1. En 1998, la tasa bruta de adopciones (número de adopciones por cada 100.000 habitantes) fue de 3,8, lo cual sitúa a España en el décimo lugar. Seis años después, en 2004, solo fue superada por Noruega (con una tasa del 15,4). La tasa en 2011 fue de 5,4.
2. Junto a los procesos ordinarios de adopción internacional, algunos países desarrollan programas específicos para promover el ahijamiento de niños y niñas que tienen mayor dificultad para ser adoptados, esto es, con necesidades especiales (padecen o han padecido alguna enfermedad, cuentan con alguna discapacidad, tienen más de cinco años y/o se trata de grupos de hermanos). Estos programas son más flexibles en cuanto a los requisitos exigibles a los padres adoptivos y reducen tanto el tiempo de espera de la asignación, como las tasas del proceso administrativo. Específicamente, el programa «Pasaje verde» es el que regula la adopción de niños y niñas chinas con necesidades especiales.

familias interraciales, el estudio de familias adoptivas en España se convierte, como advierten Haugaard y Hazan (2003), en un «experimento natural» con el que abordar la cercanía racial, tradicionalmente circunscrita a la observación de los matrimonios y las parejas interraciales. Por último, cabe anotar que la ausencia de investigación sociológica propicia que la adopción, como realidad terminológica y social, sea significada a través del imaginario social y, como han señalado Jociles y Charro (2008), desde la práctica profesional vinculada con la gestión del proceso de la adopción. Qué es y qué significa la adopción para sus protagonistas difiere de la opinión y de la valoración que la Administración y la sociedad españolas hacen de dicho proceso en general, lo que conlleva que se alimente una concepción de la familia adoptiva basada en estereotipos y tabúes alejados de su realidad y se estigmatice y se devalúen, en consecuencia, otros modelos de hacer familia.

2. Hacia una sociología de las adopciones en España

El camino hacia una sociología de la adopción apenas se ha iniciado. Fisher (2003) y, más recientemente, Conn (2013) han subrayado la paradójica escasa presencia de la familia adoptiva como categoría de análisis en las publicaciones académicas vinculadas a la sociología de la familia en un entorno, el norteamericano, líder en adopciones. Esta ausencia en la literatura especializada, sin embargo, contrasta con el interés que la Administración norteamericana mantiene por conocer esta nueva realidad doméstica: el censo de población norteamericano incluye, desde su edición del año 2000, la categoría «hijo o hija adoptado» (Kreider, 2003).

En España, la irrupción relativamente reciente del fenómeno de las adopciones internacionales ha motivado que la investigación se haya centrado en estudiar la incidencia de problemas de conducta, adaptación, integración e identidad, así como en analizar las carencias médico-sanitarias de los niños adoptados (Amorós, 1986; March, 1993; Palacios, 1997; Palacios et al., 2005). La inclusión de artículos dedicados a la «familia adoptiva» en las publicaciones sociológicas españolas no difiere del panorama norteamericano descrito. La aproximación sociológica más desarrollada ha sido la que ha abordado la adopción como proceso histórico-jurídico (Ocón y Castón, 2002; Ocón, 2003, 2004, 2006a). En ella, se incluyen referencias estadísticas procedentes de los organismos oficiales que, al no seguir en su registro las recomendaciones de Naciones Unidas³ (ONU,

3. Naciones Unidas recomienda que el registro de las adopciones internacionales se estructure en torno a tres bloques de información: (1) características del registro de la adopción en el país de origen y (2) en el de destino (país, lugar de residencia, tipo de adopción, fecha de solicitud, de aceptación, de entrada en vigor, de salida y de llegada) y (3) características de las personas involucradas en la adopción (sexo, edad, lugar de residencia, nacionalidad, número de hijas e hijos biológicos antes de la adopción y estado civil). Los dos primeros bloques permiten realizar el estudio detallado del flujo de adopciones, mientras que el tercero ofrece la posibilidad de profundizar tanto en las características sociodemográficas de los padres biológicos, de los adoptivos y de los niños adoptados, como en la estructura de la familia de nacimiento y adoptiva.

2009: 141-148), no permiten profundizar en la familia adoptiva. Una segunda estrategia de investigación ha venido de la mano del enfoque cualitativo desde el que la familia adoptiva se analiza a partir de variables psicosociales (Ocón, 2002 y 2008). La reflexión teórica sobre el alcance de incluir a las familias adoptivas en el catálogo de nuevas formas de hogar ocupa un lugar testimonial (Ocón, 2006b), y de fecha reciente es la inclusión de la familia adoptiva en manuales dedicados a los hogares en España (Marre, 2011).

La presencia del fenómeno de las adopciones en las encuestas sociológicas españolas puede calificarse de residual y dependiente del contexto político. El primer sondeo de opinión del CIS en el que se incluyeron preguntas relacionadas con el acogimiento y la adopción se realiza en 1990 (Juste et al., 1991). Su propósito fue recabar el interés y la actitud de los españoles frente al acogimiento familiar, figura que consideró la Ley 21/87 y con la que se modificaba la legislación vigente en materia de adopción. Con posterioridad, en 2004, y previamente a la aprobación de la ley de matrimonios del mismo sexo (Ley 13/2005), el CIS interrogó a la población española sobre diversos aspectos vinculados con los derechos en materia de adopción de las parejas de hecho (CIS, 2004a) y de las parejas homosexuales (CIS, 2004a y 2004b). Paradójicamente, han sido las encuestas de fecundidad realizadas en España las que han incluido, desde la *Encuesta de Fecundidad y Familia* (FFS/ONU), de 1995, la categoría «hijo o hija adoptado» (CIS, 1995). En su edición de 2006, las 44 mujeres adoptivas que recoge la muestra fueron definidas como una «subpoblación singular» (Delgado, 2007: 31).

La encuesta *Las familias adoptivas y sus estilos de vida* se realizó con el objetivo de incrementar el conocimiento sociológico de uno de los nuevos tipos familiares que mayor visibilidad y relevancia social ha adquirido en la pos-modernidad y para el que la aproximación sociológica en España es todavía incipiente. En este artículo, se expone un avance de los resultados obtenidos. El apartado cinco se centra en la identificación del perfil sociodemográfico de las madres y de los padres adoptivos que participaron en la investigación y, en el seis, se realiza la descripción de la familia adoptiva. En el apartado siete, se estudia la percepción del estigma social desde el punto de vista de las propias familias adoptivas, un aspecto escasamente explorado en España y de gran impacto en sus dinámicas internas. En el último apartado, se destacan los hallazgos que suponen una aportación relevante para la sociología de la familia, así como las posibles líneas futuras de investigación.

3. Marco teórico: la estigmatización de la familia adoptiva

Una de las características que definen como «nuevos» a modelos familiares que históricamente han existido es su reconocimiento legal y social (Ruiz, 2004). Actualmente, las sociedades occidentales no solo equiparan legalmente la filiación biológica y la adoptiva, sino que manifiestan una elevada aceptación social hacia la misma. En España, un 70,5% de la población se imagina adoptando a un niño extranjero (Alberdi y Escario, 2003: 84). Sin embargo, y a pesar de

que la adopción ha adquirido notoriedad y una gran aceptación social, una minoría la elige como forma de filiación.

El disenso que se produce entre actitudes y comportamientos sobre la adopción se viene explicando por la conjunción de varios factores. En primer lugar, la investigación ha desvelado que los padres y las madres que tienen hijos adoptados comparten una serie de rasgos sociodemográficos que, por un lado, les define y, por otro, les diferencia del subgrupo poblacional, así como que no convierten su actitud positiva hacia la adopción en un comportamiento efectivo. Estos quedarían caracterizados como una subpoblación que accede a la adopción entre los 30 y los 44 años, mayoritariamente casada, con elevada formación y alto poder adquisitivo (Ishizawa y Kubo, 2013; Jones, 2008; Palacios et al., 2005). La literatura especializada también ha anotado que la población más favorable a la adopción de niños compartiría con mayor intensidad los valores posmodernos de la cultura familiar, esto es, mostraría una mayor tolerancia hacia «comportamientos desviados respecto al modelo de «familia normal parsoniano»» (Meil, 1999: 17), además de otorgar mayor centralidad a los hijos en su vida doméstica (Mohanty, 2013; Tybjee, 2003). Tybjee (2003) apreció que la identificación con la comunidad gay, lesbiana, bisexual y transgénerica influye en la disposición hacia la adopción más que la afiliación religiosa, la cercanía con el movimiento ecologista o el posicionamiento político. Las identificaciones religiosa y política explicarían una mayor actitud positiva hacia la adopción, pero no estarían relacionadas con comportamientos efectivos de la población frente a la adopción (Tybjee, 2003; Van Laningham et al., 2012).

En segundo lugar, los estudios que han abordado el fenómeno de la adopción atendiendo al papel de las actitudes sociales que provoca han subrayado su carácter estigmatizante⁴. Desde este enfoque, la brecha entre actitudes y comportamientos frente a la adopción obedece a que esta no es considerada socialmente como una forma de filiación satisfactoria. En este sentido, la aceptación generalizada de la población frente a la adopción estaría reflejando el efecto de la deseabilidad social ante un tema comprometido (Miall, 1996: 315). La hegemonía en Occidente de un sistema de parentesco definido a partir de la ideología de la familia genética conlleva que las formas de hogar no constituidas a partir de vínculos consanguíneos hayan sido socialmente construidas como «anormales»⁵ (Bernardes, 1985) o como una desviación estigmatizada de

4. Desde la tradición goffmaniana, el término *estigma* se aplica para designar a un atributo desacreditador (manifiesto y conocido) o desacreditable (oculto y desconocido). A partir de la identificación de los *símbolos de estigma*, se construye una teoría del estigma o una ideología que, socialmente, no solo da cuenta de la condición de inferioridad de quienes los portan, sino que también servirá para justificar su discriminación o su no aceptación en un intercambio social corriente. La finalidad social al identificar el atributo estigmatizante no es otra que la de confirmar a los *normales*, así como a la ideología que los sustenta (Erving GOFFMAN (1963), *Estigma: La identidad deteriorada*, Buenos Aires-Madrid, Amorrortu, 2010, p. 15).
5. Siguiendo a Goffman, en contextos de un intercambio social corriente, son *normales* «todos aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas particulares que están en discusión» (ibídem, p. 17).

la norma social (Kressierer y Bryant, 1996). La sociedad identifica en el nexo biológico el requisito previo de una «auténtica» unión y relación filial. Las emociones experimentadas, el valor de los hijos y la validez de la crianza adoptiva no son tan buenos o reales como los que manifiestan las familias biológicas, de ahí que las familias adoptivas sean vistas como «de segunda» (Miall, 1987), como la «segunda opción» (March y Miall, 2000; Wëgar, 2000) o el «último recurso» para ser padres (Miall, 1986). Alberdi y Escario (2007), desde un enfoque cualitativo, han subrayado la diferenciación que los jóvenes españoles realizan entre la paternidad biológica y la adoptiva, en base a la preeminencia de criterios biológicos.

La heterogeneidad que asume la propia familia adoptiva provoca que su exposición social a sanciones informales difiera según su estructura de hogar, atributo desacreditador manifiesto, en contextos de interacción social. Respecto a su tipo de filiación, Miall (1987) ha sugerido que la percepción de la discriminación variará en función de que la familia adoptiva integre o no a hijos biológicos. Los hogares que solo cuentan con hijos adoptivos estarían más estigmatizados, al ser valorados más negativamente, pues afrontarían situaciones en las que se ha presumido que la llegada del hijo adoptivo ha sido motivada por la infertilidad, atributo que puede ser deshonroso (Miall, 1986). Mientras, la adopción de niños por parte de familias que ya cuentan con hijos biológicos puede comportar connotaciones positivas, puesto que, socialmente, el proceso adoptivo se vincula con los valores de generosidad y altruismo.

Atendiendo al tipo de alianza en la familia adoptiva, la investigación subraya que la heterosexualidad y la biparentalidad institucionalizada estratifica tanto a los padres del mismo sexo como a las madres solteras, lo que conllevaría una fuente de estigma adicional. Raleigh (2012) ha señalado que gays, lesbianas y familias monoparentales ocupan una posición marginal en el mercado de la adopción internacional, al asignarles, frecuentemente, niños con necesidades especiales. Estas estructuras domésticas son sometidas a prácticas discriminatorias explícitas e implícitas (Falletti, 2014; Jociles et al., 2012; Raleigh, 2012). Explícitamente, porque la regulación internacional en materia de adopción privilegia a las parejas heterosexuales, ya que no todos los países admiten que gays, lesbianas y personas solas adopten, e, implícitamente, porque, aún en los casos en los que se les reconoce el derecho a adoptar, las evaluaciones de idoneidad y elegibilidad se rigen por criterios prejuiciosos en los que se toma como referente normativo a la familia nuclear biparental y heterosexual.

4. Metodología: la encuesta *Las familias adoptivas y sus estilos de vida*

La encuesta *Las familias adoptivas y sus estilos de vida* explora las características, las opiniones, las actitudes y los comportamientos de las familias españolas que han adoptado en el extranjero. El cuestionario se estructuró en torno a ocho secciones temáticas que operacionalizaban los conceptos teóricos que, desde la sociología, se vienen aplicando en el estudio de los hogares, así como cuestiones específicas sobre el proceso de adopción, la familia adoptiva, la familia adoptiva interracial y

la estigmatización de la familia adoptiva. El diseño del cuestionario finalizó con el pretest que se desarrolló siguiendo el *proceso de pruebas múltiples* (Dillman, 2000).

Ante la inexistencia de un registro de familias adoptivas desde el que, a modo de marco muestral, se pudiera acceder a ellas, y desde la consideración de que el fenómeno de las adopciones se ha convertido en un fenómeno en línea (Wahl et al., 2005), proliferando tanto sitios web informativos como redes virtuales de comunicación, asociación y apoyo emocional (Marre, 2004), el cuestionario fue administrado en línea, con lo cual se inscribía, específicamente, en las encuestas denominadas Computer Assisted Web Interviewing (CAWI)⁶. Para la captación de madres y padres adoptivos, se aplicó un *protocolo de invitación múltiple* (Couper et al., 2001). Cho y LaRose (1999) sugieren cursar la invitación a los «líderes», con el fin de evitar los inconvenientes metodológicos y éticos de acceder directamente a las listas de correo de libre acceso, creadas para proveer información y apoyo emocional. Por ello, se contactó con quienes presidían las asociaciones de familias adoptantes. Finalmente, diecinueve asociaciones de familias adoptivas colaboraron con la investigación, dando a conocer la investigación y la encuesta a través de sus páginas, listas de distribución, blogs y redes sociales respectivas.

Durante los meses en que estuvo activada la encuesta (desde julio hasta septiembre de 2012), 835 madres y padres adoptivos accedieron al sitio web en el que se alojó. El diseño en línea permitía interrumpir la autocumplimentación del cuestionario y retomarlo en aquella sección en la que se había dejado. El 28,6% de quienes accedieron a la encuesta (239 casos) cumplieron la totalidad del cuestionario, el resto lo fue abandonando en distintos momentos. Después de realizar la depuración de los datos, y eliminados los cuestionarios que no superaron las preguntas de consistencia, se obtuvo una *muestra no probabilística por autoselección* (Couper, 2000) de 230 padres adoptivos. La muestra está compuesta mayoritariamente por madres adoptivas (83%). Estas, en el momento de la administración de la encuesta, tenían una edad media de 44,1 años, mientras que la de los padres adoptivos fue de 46,4 años.

La muestra no probabilística obtenida, al no ser representativa de las madres y de los padres adoptivos, impide la generalización de sus hallazgos. Esta limitación sitúa los análisis efectuados en la exploración de la realidad observada, lo cual permite avanzar en el estudio de la familia adoptiva española a través de la comparación estadística con los estudios realizados, fundamentalmente, en el ámbito internacional. Particularmente, los resultados que se presentan en los apartados que siguen tienen por finalidad contribuir al conocimiento sociológico de tres aspectos específicos: descripción del perfil sociodemográfico de los adoptantes españoles en el extranjero, descripción de su estructura familiar e identificación de la percepción de su estigma social. A partir de las

6. El sistema CAWI es un método basado en *Internet Data Collection* (IDC). Se sirve de la red para la administración del cuestionario. La gestión de las respuestas ofrecidas se realiza a través del servidor en el que se encuentra alojada la encuesta y se almacenan en la base de datos de un archivo TXT. compatible con el paquete estadístico SPSS.

evidencias sociológicas, los análisis efectuados han tenido en consideración las siguientes hipótesis de investigación:

1. Respecto al perfil sociodemográfico de los padres adoptivos españoles, estos mostrarían rasgos identificativos y diferenciales respecto al conjunto de la población.
2. Adicionalmente, y en relación con la población en general, estos compartirían con mayor intensidad los valores posmodernos de la cultura familiar y otorgarían una mayor centralidad a los hijos en su vida familiar.
3. Dado que la notoriedad y la relevancia social que la adopción ha adquirido en la sociedad española se enmarca en un proceso general de mayor libertad individual en el modo de plantear la vida familiar (Meil, 1999, 2006), las familias adoptivas mostrarán pluralización en su estructura familiar, tanto en su sistema de alianza como en el de filiación.
4. Las familias adoptivas, al transgredir la ideología de la familia genética que define el sistema de parentesco en Occidente, serán objeto de diferenciación social.
5. Y, particularmente, la percepción de la estigmatización social será mayor entre las familias adoptivas de filiación adoptiva —en las que se presupone que no pueden tener hijos biológicos— y entre las familias que transgreden la heterosexualidad y la biparentalidad institucionalizada.

Los análisis univariados y bivariados que se presentan se inscriben en una investigación de carácter descriptivo. El análisis univariable se utilizó para la descripción sociodemográfica de las madres y de los padres adoptivos, así como para la identificación de sus estructuras familiares (objetivos 1 y 2). Cuando se dispone de datos, las variables analizadas son comparadas con los resultados arrojados por el conjunto de la población española (CIS, 2004b, 2010). Por su parte, el análisis bivariado nos acerca a la percepción del estigma social entre las familias adoptivas (objetivo 3). En este caso, las tablas de contingencia permiten realizar la comparación entre subgrupos: familias adoptivas con filiación adoptiva y mixta y familias adoptivas biparentales y monoparentales.

5. Sociodemografía de las madres y de los padres adoptivos

Las madres y los padres adoptivos internacionales de la muestra se describen en el cuadro 1. Al comparar su patrón sociodemográfico con el dibujado por el conjunto de la población española (CIS, 2010), se aprecian sus características identificativas y diferenciales y que, en sentido general, corresponden a las ya señaladas en adopción internacional.

Una de las características compartidas por la población adoptante es su elevado capital humano. En la muestra de familias adoptivas, la presencia de madres y padres con niveles de formación superiores triplica a la de la población en general. No obstante, y a pesar de que este sea uno de sus rasgos más identificativos, es posible que esté sobrerrepresentado en una muestra auto-

Cuadro 1. Características sociodemográficas de las madres y de los padres adoptivos (FAMADOP, 2012) y de la población española (POBLACION, 2010)*

	FAMADOP ₂₀₁₂	POBLACIÓN ₂₀₁₀
Estado civil¹ (%)		
Soltero o soltera	10,0	30,0
Casado o casada	83,5	56,9
<i>Casado o casada para facilitar el proceso de adopción</i>	14,3	–
Viudo o viuda	0,4	7,3
Separado o separada legalmente	3,9	5,6
Convivo con pareja	1,3	–
Con pareja sin convivencia	0,9	–
Nivel de estudios² (%)		
Primario	9,9	56,3
Medio	17,4	22,8
Superior	72,7	20,7
Ocupación³ (%)		
Dirección	6,1	6,6
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	34,3	12,2
Técnicos y profesionales de apoyo	11,7	13,9
Empleados tipo administrativo	19,1	4,1
Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores	6,1	15,0
Percepción situación económica personal (%)		
Muy buena y buena	63,5	32,8
Regular	29,5	48,4
Mala y muy mala	7,0	17,9
Autoubicación ideológica⁴		
Izquierda (1-2)	32,7	7,3
(3-4)	30,9	22,9
Centro (5-6)	15,6	30,1
(7-8)	10,9	10,5
Derecha (9-10)	3,9	2,5
Práctica religiosa⁵		
Católica practicante	15,2	73,2
Católica no practicante	33,9	–
Protestante	0,9	–
Otra	1,7	–
Ateo o atea	42,2	8,0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta *Las familias adoptivas y sus estilos de vida* (FAMADOP, 2012) y *Barómetro de septiembre* (CIS, 2010) (POBLACIÓN).

* Categorías para las que no se dispone de datos (–).

Las opciones de respuesta NS y NC se han excluido del cuadro.

1. Estado civil: separado/a legalmente = separado/a legalmente y divorciado/a.
2. Nivel de estudios: primario = menos de 5 años de escolarización, educación primaria, ESO o bachiller elemental y formación profesional de grado medio; medio = bachillerato LOGSE y formación profesional de grado superior; superior = arquitectura o ingeniería técnica, diplomado, arquitecto o ingeniero superior, licenciatura, estudios de posgrado o especialización y doctorado.
3. Ocupación: las categorías recogidas representan al 77,3% de la muestra de madres y padres adoptivos y al 51,8% de la muestra del CIS.
4. Autoubicación política: esta variable en ambas encuestas está escalada de 1 a 10, en donde 1 indica la posición ideológica situada más a la izquierda y 10, la posición ideológica más a la derecha.
5. Práctica religiosa: la encuesta del CIS no diferencia entre católico practicante y no practicante e incluye las categorías «otra religión» y «no creyente».

seleccionada a través de la red⁷. Se ha sugerido que la adopción internacional inhibe a la población con baja formación, pues se autoperibiría incapaz de hacer frente a los retos que impone una adopción en el extranjero (conocimiento del marco legal, viajes y estancia más allá del propio país, quizá un nuevo idioma y una cultura diferente). En este sentido concluyen las investigaciones que han abordado esta cuestión en España: en 1990, el 56% de la población española consideraba la adopción como un proceso difícil, debido a la complicación de los trámites (86%) y a las exigencias a las que la ley somete a quienes desean adoptar (75%) (Juste et al., 1991: 83-86). Alberdi y Escario (2003: 59) añaden, a estos inconvenientes, la percepción social de que la adopción conlleva costes económicos importantes, de ahí que se suela vincular a familias con una posición económica elevada. En sintonía con esta última percepción, el análisis acerca de madres y padres adoptivos muestra que desempeñaban ocupaciones de mayor prestigio y estatus social, lo que justificaría que más de la mitad del conjunto de adoptantes, el doble respecto a la muestra de la población española, percibiera que su situación económica era «buena» o «muy buena».

La muestra de adoptantes se identificaría, y se diferenciaría respecto al conjunto de la población española, con posiciones políticas de izquierdas y con fuerte presencia del ateísmo. Van Laningham et al. (2012), en su análisis sobre los factores predictores de la adopción, han concluido que son las mujeres más religiosas las que más aceptan la adopción, pero las menos propensas a tomar medidas que les lleven a ella. Alberdi y Escario (2003: 57 y 84) observaron que el segmento de población que más se identificaba con una posible adopción futura era el que tenía menos de 45 años, que contaba con mayores niveles de educación y que se situaba políticamente más a la izquierda.

En el análisis sociodemográfico, el relativo al estado civil adquiere una relevancia especial, pues nos permite explorar, en las familias adoptivas, la diversificación de la estructura doméstica según el tipo de alianza, elemento definitorio de las nuevas formas familiares. Especialmente interesa la presencia de la monoparentalidad por elección⁸ y la cohabitación, pues estos tipos de hogar ejemplifican los modelos posmatrimoniales, al mismo tiempo que han experimentado un fuerte incremento en las dos últimas décadas. Inicialmente, los datos desvelan que la adopción internacional en España aparece enmarcada en un modelo tradicional matrimonial, dado que los padres adoptivos casados

7. El nivel educativo universitario de los padres españoles de adopción internacional alcanzaba, en el periodo 1997-2000, al 50% de la muestra (Palacios et al., 2005: 58).

8. La monoparentalidad por *elección* define a la maternidad que se ejerce en solitario (fundamentalmente, por parte de mujeres) a partir de un proyecto planificado y originario. Esto es, no es *sobrevenida* (por divorcio, separación o viudedad) ni *accidental* (maternidad no buscada). La literatura especializada ha identificado una serie de rasgos comunes que también asumirían las madres adoptivas por elección de la muestra: edad elevada en el momento de ser madre (41,6 años), nivel formativo alto (el 82,6% había alcanzado estudios superiores) y ocupaciones de mayor estatus (el 52,2% desempeñaba puestos de dirección, así como trabajos técnicos e intelectuales) (A. M.^a RIVAS, y M.^a I. JOCILES (2013), «Las madres solas por elección: Quiénes son y cómo hemos investigado sus proyectos familiares», en: M.^a I. JOCILES y R. Medina (eds.), *La monoparentalidad por elección*, Valencia, Tirant lo Blanc, 19-20).

representan al 83,5% de la muestra. Sin embargo, un análisis detallado de las categorías «soltero o soltera» y «convivencia con pareja» permite matizar esta primera apreciación descriptiva de corte transversal.

Como se aprecia en los datos, la soltería de la población española triplica a la de la muestra de adoptantes. Este elevado porcentaje se explica por el efecto de las muestras comparadas, pues la del CIS aglutina a la población española mayor de 18 años. El 10% de los solteros de la muestra de adoptantes corresponde a 23 madres que, en el momento de la encuesta, vivían la experiencia de la adopción en solitario. No obstante, si consideramos su estado civil en el momento en el que iniciaron la convivencia con sus hijos adoptivos, la tasa de adopción internacional monoparental por elección alcanza el 12,2%, nivel próximo al registrado en Finlandia (14%) en 2003 (ONU, 2009: 101). El análisis retrospectivo no solo incrementa el peso atribuido inicialmente a la monoparentalidad por elección en la adopción internacional en España, sino que también constata su tendencia creciente, pues, para el quinquenio 2000-2004, su participación se estimó en el 9,4% (González et al., 2007).

La cohabitación entre las familias de adopción internacional españolas se sitúa en el 1,3%, indicador que evidenciaría la vigencia de la institución matrimonial. Sin embargo, el 14,3% de las madres y de los padres adoptivos decidieron contraer matrimonio en cumplimiento de este requisito que exigen algunos países. Así, de no mediar este condicionante, la cohabitación en las familias adoptivas españolas se situaría en el 15,6% y, en consecuencia, las parejas adoptivas casadas se reducirían al 69,2%. Para este subconjunto de la muestra de adoptantes, el matrimonio resultaría como una estrategia de ajuste de las estructuras familiares a los dictados del mercado de adopción internacional. Este hecho pone en evidencia, tal y como ha sugerido Raleigh (2012), que la estructura familiar es un factor clave en la toma de decisiones y que, desde la óptica del funcionamiento del mercado de las adopciones, aparecen estratificados tanto los niños susceptibles de ser adoptados (Davis, 2011: 11-22)⁹, como los padres adoptivos potenciales.

6. Sociodemografía de las familias adoptivas

La adopción ha estado, hasta la década de los años setenta (Hoksbergen, 1998), vinculada al deseo adulto de formar una familia entre quienes no podían tener hijos biológicos. La infertilidad continúa hoy estrechamente relacionada con

9. Davis ha analizado las funciones que cumple la adopción a partir de las características compartidas por los niños que, en EE. UU., han sido adoptados en el extranjero y los que han sido adoptados en el propio país a través del sistema público. La función de la adopción internacional sería la de proveer «niños a familias» norteamericanas, mientras que la de la adopción nacional es la de proporcionar «familias a niños» que carecen de ella. En la adopción internacional, los niños adoptados son de corta edad y no tienen problemas de salud. Por su parte, en la adopción nacional, los niños adoptados comparten la etiqueta «difíciles de colocar», pues suelen tener más de seis años, proceden de minorías raciales y étnicas, tienen hermanos y presentan problemas de salud física o mental.

la adopción. De hecho, es considerada como un predictor de la tendencia del flujo adoptivo (Jones, 2008; Vandivere et al., 2009). Sin embargo, en las últimas décadas, la adopción deja de ser exclusivamente una alternativa a la imposibilidad de acceder a la paternidad biológica (adopción tradicional) para convertirse en una opción de filiación elegida (adopción preferencial) (Anderson et al., 1993; Malm y Welti, 2010). La diversificación de las rutas de acceso a la adopción queda también impresa en las distintas estructuras a las que dan lugar las familias adoptivas según tipo de filiación.

Las 230 familias de adopción internacional que conforman la muestra cuentan con una media de 3,57 personas en el hogar. En su conjunto, las familias de la encuesta suman un total de 388 hijos (1,7 hijos por unidad familiar). De estos, el 19,1% son biológicos, el 1% son hijastros, el 0,3% se encuentra en régimen de acogida y el 79,6% está constituido por hijos adoptados. El 6,5% de las adopciones se realizaron en España, esto es, 20 familias (8,7%), además de adoptar en el extranjero, realizaron una adopción nacional. La edad en que se realiza la primera adopción en el extranjero es de 38,6 años. El hecho de que sea tan elevada se enmarca en el patrón europeo (ONU, 2009: 100) y se explica tanto por el retraso de la nupcialidad y la fecundidad en España como por el periodo que deben esperar para la asignación de un niño en adopción internacional y que, en el caso de los padres adoptivos de la muestra, fue de 5 años. El cuadro 2 profundiza en la estructura de las familias adoptivas según tipo de filiación, adoptiva o mixta, visibilizando las distintas rutas de acceso.

Las familias de la muestra están constituidas fundamentalmente por una filiación adoptiva. De las 176 familias que solo tienen hijos a través de la adopción, prevalecen aquellas que han vivido dicha experiencia una sola vez (61,9%) o en dos ocasiones (34,1%). Una única familia con filiación adoptiva cuenta con 4 hijos adoptivos. La diversificación de las situaciones que han originado la constitución de familias adoptivas se evidencia con la presencia de un 23,5% de familias con filiación mixta (hijos biológicos, hijastros y adoptivos). Cabe anotar que, para el 83,3% de estas, la llegada de los hijos adoptivos acontece después de haber tenido hijos biológicos. Aunque con un carácter marginal, la muestra ha registrado dos hogares en los que la llegada de los hijos adoptivos se produce a partir de la reconstitución de la unidad familiar.

Cuadro 2. Estructura de las familias adoptivas según tipo de filiación

	nº	%
Familia filiación adoptiva	176	76,5
Familia filiación mixta:		
Familia hijos biológicos + adoptivos	43	18,7
Familia hijos adoptivos + biológicos	9	3,9
Familia hijastros + adoptivos	2	0,9
Total	230	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta *Las familias adoptivas y sus estilos de vida* (2012).

La estrecha vinculación que la adopción ha mantenido con la infertilidad ha provocado que, en el sentir popular, se generalice la idea de que la adopción es exclusivamente una vía de acceso para las personas que no han podido tener hijos biológicos. Los datos recabados en la encuesta señalan el disenso entre la construcción social que se ha hecho de la adopción y las motivaciones y los comportamientos que declaran sus protagonistas. Respecto a las motivaciones, tres son las razones fundamentales que llevaron a la adopción: «la adopción era su elección» (49,6%), «la imposibilidad de tener un hijo biológico» (40,4%) y «el sueño de formar una familia» (38,3%). Los motivos esgrimidos contrastan con los manifestados por las 398 familias que adoptaron en Andalucía entre 1988 y 1993: el 60% lo hizo porque no podía tener hijos biológicos, el 14% ya conocía a los niños y el 11% aludió a motivaciones altruistas¹⁰ (Palacios, 1997). Esta perspectiva diacrónica de las razones para la adopción dibuja la tendencia que sigue esta como vía de filiación electiva, lo cual resta protagonismo a la imagen social que la vincula con «la segunda mejor opción».

Las motivaciones expresadas por las familias adoptivas se trasladan al ámbito de los comportamientos: el 41,9% de las familias que recibieron un diagnóstico de infertilidad no quisieron explorar las opciones que ofrece la medicina reproductiva.

En este contexto, cobra interés determinar si la pérdida de importancia que la descendencia consanguínea ha ido adquiriendo en los procesos de construcción identitaria individual y familiar es compartida tanto por las familias adoptivas con filiación mixta, como por las que cuentan con una filiación adoptiva. Para tal fin, determinamos la incidencia de los tratamientos de reproducción asistida en las familias adoptivas según su estructura de filiación. Los datos recogidos en el cuadro 3 apuntan hacia el mayor protagonismo que actualmente adquiere la adopción preferencial frente a la tradicional: para el 55,1% de las familias con filiación adoptiva, la adopción no llega después de haber agotado las vías por las que la medicina actual busca una reproducción biológica en los casos de infertilidad. En general, este subgrupo de padres adoptivos comparte tener un mayor nivel educativo y ocupacional que los que sí recurrieron a ellas y, fundamentalmente, este tipo de proyecto de hogar es protagonizado por las familias monoparentales, pues solo el 8,7% de ellas recurrieron a la medicina reproductiva.

Una de las características más definitorias de las familias posmodernas es la centralidad que los hijos adquieren en el hogar (Beck y Beck-Gernsheim, 2001: 189). Esta tendencia general se intensifica en el caso de las familias adoptivas. El 90,4% de los encuestados piensa en sus hijos e hijas en primer lugar cuando evoca a su ámbito doméstico. Entre la población española, esta asociación se reduce al 65,9% (CIS, 2010). La hegemonía que tienen los hijos en sociedades avanzadas obedece, en perspectiva histórica, a la pérdida de su interés material y al valor afectivo y psicológico que han ido adquiriendo. Siguiendo a Zelizer

10. En el análisis motivacional de las adopciones desde la perspectiva psicológica, el término *altruista* designa, en sentido general, a las adopciones que no se justifican por la infertilidad de los padres adoptivos, sino por cuestiones «solidarias».

Cuadro 3. Incidencia de los tratamientos de reproducción asistida (TRA) según estructura de filiación familiar adoptiva

Familias por tipo de filiación	Familias (nº)	TRA (nº)	TRA (%)
Familia hijos adoptivos	176	79	44,9
Familia hijos biológicos + adoptivos	43	9	20,9
Familia hijos adoptivos + biológicos	9	3	33,3
Familia hijastros + adoptivos	2	1	50,0
Total	230	92	40,0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta *Las familias adoptivas y sus estilos de vida* (2012).

(1985), los hijos hoy son objeto de sacralización: económicamente no tienen valor, pero son invalorable desde el punto de vista emocional. Nuevamente, entre las familias adoptivas, este patrón se acentúa, pues mientras que el 40,6% de las mujeres españolas declararon que «tener hijos produce un sentimiento especialmente gratificante» (Delgado, 2007), entre las familias adoptivas la afirmación es compartida por el 50,8%.

Como corolario del valor afectivo que representan los hijos en nuestra sociedad, la crianza adquiere un lugar destacado entre las funciones atribuidas a la familia (Beck-Gernsheim, 2003). El cuadro 4 recoge la opinión de la población española y la de las familias adoptivas respecto al papel que cumple la familia en la sociedad.

Cuadro 4. Funciones que cumple la familia en la sociedad actual (%)*

	Para la sociedad			Para el encuestado	
	CIS _{2004b}	CIS ₂₀₁₀	FAMADOP	CIS _{2004b}	FAMADOP
Criar y educar a los niños y a las niñas	39,2	49,3	51,7	36,4	26,8
Proporcionar amor y afecto	18,3	27,7	28,9	38,0	62,4
Cuidar de la salud de sus miembros	5,9	5,9	1,3	6,2	1,3
Asegurar la supervivencia de la especie humana	7,8	1,9	2,0	1,6	–
Mantener los valores culturales y morales	13,4	7,3	4,0	7,2	1,3
Cuidar a los mayores	1,8	1,9	–	2,3	–
Proporcionar ayuda económica a los miembros que la necesiten	4,6	1,5	1,3	0,7	–
Otras	1,5	1,3	6,7	2,7	6,7

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta *Las familias adoptivas y sus estilos de vida* (FAMADOP, 2012); de la encuesta *Opiniones y actitudes sobre la familia* (CIS, 2004b), y el *Barómetro* de septiembre de 2010 (CIS, 2010).

* Los valores porcentuales del cuadro reproducen las respuestas ofrecidas en las distintas encuestas sobre el «papel más importante» o «en primer lugar» de la familia en la sociedad actual.

Las opciones de respuesta NS y NC se han excluido del cuadro.

En opinión de los encuestados, la sociedad contempla cada vez más a la familia como una institución cuya principal función es criar y educar a los hijos. Las familias adoptivas, con un 51,7%, son las que más participan de esta percepción. Sin embargo, para ellas, el principal papel que desempeñan es el de proporcionar amor y afecto: así lo opinó el 62,4% de familias adoptivas frente al 38% de la población española (CIS, 2004b).

La familia adoptiva transgrede el modelo de familia nuclear basado en la filiación consanguínea, no solo a través del ejercicio de su maternidad y paternidad adoptivas, sino también a través de su opinión favorable hacia comportamientos tradicionalmente contemplados como desviados. A pesar de que, en la muestra de familias adoptivas, prevalecen las relaciones heterosexuales (el 81,7% de ellas convivía con una pareja de sexo distinto), no muestran oposición a que gays y lesbianas adopten, un comportamiento que se continúa sancionando entre la población española. El 84,8% aprueba que gays y lesbianas adopten y el 86,5% opina que garantizan el bienestar del niño de la misma manera que lo hacen las personas heterosexuales. Este apoyo contrasta con la poca aceptación que, entre la población en general, suscita que adopten parejas del mismo sexo: lo tolera el 42,4% y un 63,7% admite que gays y lesbianas garantizan el bienestar de los hijos (CIS, 2004b). Las familias adoptivas ejemplifican la sentimentalización de la relación paternofilial que caracteriza a las familias posmodernas (Meil, 2006), contribuyendo, adicionalmente, al desarrollo de una ideología de familia más flexible, basada en el funcionamiento y no en la formación.

7. La percepción del estigma social en las familias adoptivas

La adopción, al desvincularse de la norma social de la reproducción biológica, puede convertirse en un descrédito potencial para madres, padres e hijos de difícil ocultación cuando el proceso implica el ingreso de hijos procedentes de otros países. No obstante, la literatura especializada ha puesto de manifiesto que la sociedad valora de forma disímil a las familias adoptivas en función de su estructura familiar según tipo de filiación (adoptiva o mixta) y alianza (biparental o monoparental). En consecuencia, están expuestas a distintos niveles de estigmatización social.

Inicialmente, Miall (1987) planteó que la adopción por parejas con filiación mixta es valorada más positivamente que la realizada por parejas con filiación adoptiva, dado el carácter estigmatizante que conlleva la infertilidad (Miall, 1986). Las opiniones vertidas por los encuestados en referencia a cómo son valorados como padres indican que, efectivamente, el hecho de contar o no con un hijo biológico les expone a evaluaciones sociales disímiles, pero no en el sentido señalado por la investigadora (cuadro 5). Son los padres adoptivos con filiación adoptiva los que experimentarían una valoración más positiva, al ser identificados como más «solidarios» (57,9%); mientras que los padres adoptivos de filiación mixta serían contemplados como personas «caritativas» y «generosas» (50%, respectivamente). En este sentido, y atendiendo al tipo

Cuadro 5. Valores con los que la sociedad identifica a las madres y a los padres adoptivos según estructura familiar adoptiva (%)*

	Familias biparentales			Familias monop.
	Filiación			
	Total	Adoptiva	Mixta	
Son más solidarias	54,2	57,9	41,7	39,1
Son más caritativas	48,1	47,6	50,0	43,5
Son más generosas	47,6	47,0	50,0	56,5
Son más altruistas	29,2	28,0	33,3	26,1
Tienen las mismas cualidades	14,6	13,4	18,8	17,4
Se diferencian en otros aspectos	6,1	6,7	4,2	17,4

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta *Las familias adoptivas y sus estilos de vida* (2012).

* El cuadro recoge los porcentajes a partir del número de respuestas registradas a la pregunta de respuesta múltiple.

Las opciones de respuesta NS y NC se han excluido del cuadro.

de progenitura de las familias adoptivas, las percepciones valorativas vertidas por las monoparentales estarían más próximas a las de filiación mixta que a las de filiación adoptiva.

Este giro en la valoración que socialmente se otorga a los padres adoptivos según tipo de filiación reflejaría la desvinculación, en sociedades individualizadas, de la maternidad con la construcción social de la identidad femenina y, si bien su correlato más inmediato no es la desestigmatización de la infertilidad propiamente, sí que alcanzaría la aceptación de comportamientos considerados tradicionalmente desviados, como es la infertilidad voluntaria (Alberdi y Escario, 2003: 51-54; Meil, 1999: 14; Meil, 2006: 138).

El cuadro 6 muestra cómo la vida cotidiana de las familias adoptivas aparece enmarcada por el sentimiento de que ocupan un estatus inferior, lo que puede contribuir a su percepción de que sus familias «no son reales» o «verdaderas». La diferenciación con la que es valorada socialmente la adopción recaería, en opinión de los encuestados, sobre su modelo de hogar y no tanto sobre sus hijos adoptados o ellos mismos como padres adoptivos. Esta consideración, aún siendo compartida, adquiere matices a partir de las vivencias particulares a las que se enfrentan las familias adoptivas según tipo de filiación y alianza. Las familias adoptivas coinciden mayoritariamente en que su modelo doméstico es juzgado socialmente como una «alternativa menos satisfactoria», pero son las familias monoparentales quienes lo reconocen con mayor intensidad (el 60,8% frente al 54,3% de las familias biparentales).

La mayor percepción del estigma entre las familias adoptivas monoparentales reflejaría la aportación del saber experto a la construcción social de la adopción y su impacto en las propias familias. Jociles et al. (2012: 539) han anotado que los profesionales que evalúan a las adoptantes en solitario conciben la monoparentalidad como un factor de «riesgo», tanto para el éxito de una adopción como para el desarrollo y el bienestar

Cuadro 6. Grado de acuerdo en torno a valoraciones que hace la sociedad, en general, sobre la adopción según estructura familiar adoptiva (%)*

	Familias biparentales			Familias monop.
	Total	Filiación Adoptiva	Mixta	
Las personas ajenas a la adopción la consideran como una alternativa menos satisfactoria de formar una familia	54,3	54,0	55,5	60,8
La sociedad cree que los niños adoptados son niños de «segunda»	37,9	37,0	40,7	39,1
Las personas ajenas a la adopción creen que los padres adoptivos tienen menos «instinto» para cuidar y criar eficazmente de sus hijos e hijas	29,1	31,3	22,3	34,8

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta *Las familias adoptivas y sus estilos de vida* (2012).

* El cuadro recoge el porcentaje de respuestas afirmativas ofrecidas a los valores 4 y 5 de una escala en donde 1 indicaba «nada de acuerdo» y 5, «muy de acuerdo».

Las opciones de respuesta NS y NC se han excluido del cuadro.

del niño. Estos prejuicios se sostendrían en el modelo de familia nuclear parsoniano desde el que las familias monoparentales matrifocales son vistas como «incompletas», «disfuncionales» o «deficitarias», al contravenir sus dos principios fundamentales: la biprogenitura (heterosexual) y la ausencia de jefatura masculina (proveedor principal) (Barrón, 1998: 220).

Por su parte, entre las familias biparentales, la percepción que más marca las distancias es la valoración que la sociedad hace de sus hijos adoptados, pues para un 40,7% de los padres que tienen hijos biológicos, sus hijos adoptivos son percibidos como «niños de segunda», frente al 37% de los padres que solo tienen hijos adoptivos. Estas diferencias hay que enmarcarlas en la norma social que vincula al proyecto familiar de pareja con los hijos, de tal modo que, socialmente, vivir en pareja sin hijos es percibido como una etapa circunstancial (Alberdi y Escario, 2003: 53). En este sentido, la sociedad valoraría la adopción como la solución más óptima cuando una pareja (supuestamente) no puede tener hijos biológicos.

La experiencia de contar con hijos biológicos marca las diferencias a la hora de juzgar el «instinto» cuidador, tanto de las parejas adoptivas como de las madres adoptivas solas por elección. Son las parejas adoptivas que cuentan exclusivamente con filiación adoptiva (31,3%) y, fundamentalmente, las madres adoptivas que han adoptado en solitario (34,8%) quienes más expuestas se sienten a que se cuestione su capacidad, «instinto», para la atención y la crianza de sus hijos. Ambas formas familiares se ven atrapadas en la concepción biológica y naturalista de la familia (Bernardes, 1985), desde la que socialmente se construye el sentimiento de que la «genuina» y «verdadera» maternidad es la que deviene del indisoluble lazo de sangre que vincula a madres e hijos de nacimiento (Kirk, 1964). Adicionalmente, las madres adoptivas por elección se enfrentarían a situaciones en las que se presupone que su maternidad en soli-

Cuadro 7. Razones para no adoptar según estructura familiar adoptiva (%)*

	Familias biparentales			Familias monop.
	Total	Filiación Adoptiva	Mixta	
Un hijo o una hija adoptado no quiere de la misma manera que un hijo o una hija biológico	57,2	53,5	69,2	34,8
Los niños y las niñas adoptados no acaban de integrarse en el entorno familiar	45,0	44,1	48,1	52,2
Los niños pueden tener enfermedades y problemas de salud desconocidos	41,0	40,6	42,3	65,2
Los niños y las niñas adoptados no se parecen físicamente a los padres y para ellos es importante	40,5	42,4	34,6	39,1
No tienen las cualidades que se requieren para afrontar un proceso de adopción	26,6	28,2	21,2	21,7
En algún momento, su hijo o hija puede ser reclamado por sus padres biológicos	22,5	22,9	21,2	17,4
Los niños y las niñas adoptados tienen más problemas médicos que los hijos y las hijas biológicos	20,7	21,8	17,3	13,0
Adoptar un niño o a una niña supone un gasto económico muy importante	17,6	17,1	19,2	21,7
Tener hijos a través de la adopción va en contra de la naturaleza humana	5,4	6,5	1,9	4,3

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta *Las familias adoptivas y sus estilos de vida* (2012).

* El cuadro recoge los porcentajes a partir del número de respuestas registradas a la pregunta de respuesta múltiple.

Las opciones de respuesta NS y NC se han excluido del cuadro.

tario es un riesgo para la crianza, el desarrollo y el bienestar del hijo adoptado (Jociles et al., 2012: 539).

Con el propósito de explorar en las dimensiones de estigmatización de la familia adoptiva, se pidió a los encuestados que identificaran las razones que sostienen quienes defienden que jamás adoptarían (cuadro 7). Las vivencias disímiles que experimentan tanto quienes afrontan la adopción en pareja como quienes lo hacen en solitario determinan sus percepciones diferentes. Así, mientras que, entre las parejas adoptivas, estas vendrían determinadas en mayor medida por la ideología biologiscista del parentesco occidental; para las familias monoparentales, la ideología de la biparentalidad de la familia nuclear cobraría mayor protagonismo. En su opinión, las razones que sustentan quienes jamás adoptarían se vinculan con la percepción de que la maternidad en solitario es un factor de riesgo para el cuidado y la atención de sus hijos adoptados, pues, se presupone, tendrán más problemas de salud (65,2%) e integración familiar (52,2%).

Entre las familias adoptivas biparentales, la razón que suscita más consenso alude a la creencia social de que la unión y el amor de un hijo adoptivo no es tan «genuino», a causa de la ausencia de lazos de sangre. Esta percepción es la única compartida por la mayoría de los padres que viven en pareja (el 57,2%) y es la que más distancia a las familias adoptivas según el tipo de filiación: el

69,2% de las que cuentan con filiación mixta, frente al 53,5% de las familias con filiación adoptiva. En clave sociológica, son las familias adoptivas con filiación mixta las que más estarían transgrediendo la ideología de la familia genética y, en consecuencia, las más sancionadas socialmente, pues, aún contando con la «auténtica» unión y relación filial de su hijo biológico, también optan por una filiación social.

La importancia del lazo biológico adquiere nuevamente relevancia, al compartir las familias adoptivas biparentales que la ausencia de parecido físico justificaría la decisión de no adoptar. Esta opinión, aún siendo solo manifestada por el 40,5% de las familias adoptivas biparentales, muestra distancias según tipo de filiación. Los padres de filiación adoptiva estarían más expuestos a la sanción social que deviene de la no semejanza entre parientes (así lo reconocen el 42,4% frente al 34,6% de los padres con filiación mixta), pues en las sociedades en las que el parentesco se basa en un modelo de conexión biológica, la existencia de una «auténtica» relación filial se constata a través del símbolo de los parecidos (Marre y Bestard, 2009).

Conclusiones

El estudio de la familia adoptiva ofrece interesantes retos para la sociología de la familia, al abordar la constitución de unidades familiares que desafían el modelo normativo de la familia biológica. Bernardes (1985: 275) ha anotado que la sociología de la familia tradicional ha sido el principal baluarte de la «ideología de la familia», al hacer hincapié en los elementos tradicionales, individualistas y naturalistas de la familia moderna. La disciplina habría mitificado la vida familiar en torno a aquellos elementos en los que se ha centrado, sobre los que ha investigado. Obviar los modelos de familia posconsanguíneos (Rodríguez, 2012) restringe en el plano académico el debate sobre el alcance y los límites que conlleva aplicar el concepto canónico de familia en sociedades contemporáneas, lo que se traduce, en el plano social, en su estigmatización. La imagen de la familia que tiene el público en general, continúa Bernardes, deviene del conocimiento arrojado desde la psicología y sociología, por lo que la agenda académica debería dar prioridad al estudio de las carencias teóricas.

El perfil sociodemográfico de las madres y de los padres adoptivos españoles de la encuesta *Las familias adoptivas y sus estilos de vida* no difiere del identificado en otros países: elevada formación y desarrollo de ocupaciones de mayor prestigio social, posicionados en la izquierda política, sin identificación religiosa y defensores del sistema de valores posmodernos respecto a la institución familiar, pues mantienen una opinión muy favorable hacia comportamientos familiares tradicionalmente contemplados como desviados. Las madres y los padres adoptivos se adscriben a patrones sociales tales como la centralidad del hijo en la familia y la sentimentalización de las relaciones filiales. Sin embargo, lo hacen con mayor intensidad que la población en general, con lo cual contribuyen al desarrollo de una ideología de familia basada en el funcionamiento y no en la formación. Por ello, también se diferencian en las

opiniones que manifiestan respecto a las funciones que, personalmente, creen que debe asumir la familia. Para las familias adoptivas, su función principal es la de proveer amor y afecto, por ello relegan a un segundo plano las labores de crianza y educación.

El diseño de la encuesta ha permitido identificar la pluralización de la estructura de las familias adoptivas españolas. Al diferenciar entre familias adoptivas monoparentales y biparentales y familias adoptivas con filiación adoptiva y mixta, se avanza en tres aspectos importantes. En primer lugar, se señalan las distintas rutas de acceso a la filiación adoptiva, mostrando, a su vez, la complejidad del fenómeno y la necesidad de evitar construcciones unitarias y globalizantes en torno a la familia adoptiva. En segundo lugar, se subraya la pérdida de importancia que la descendencia consanguínea ha ido adquiriendo en los procesos de construcción identitaria individual y familiar, pues la adopción, hoy, no es solo una vía para las parejas infértiles, sino también para las personas que tienen o pueden tener hijos biológicos y para las que, aún contando con un diagnóstico de infertilidad, optan por la adopción sin agotar las posibilidades que ofrece la medicina reproductiva. Por último, y como corolario de lo expuesto, se aprecia el mayor protagonismo que, en las sociedades avanzadas, adquiere la adopción preferencial, circunstancia que contraviene la imagen social de que la adopción es «la segunda mejor opción». Esta última cuestión adquiere una relevancia especial en el proceso de construcción social de la adopción y de la familia adoptiva, pues nos introduce en el análisis de su estigmatización social, aspecto escasamente explorado en el caso español.

La mayoría de los encuestados comparten la idea de que la familia adoptiva es considerada como una forma familiar menos satisfactoria que la que produce la familia basada en lazos de sangre. Es interesante destacar que, a pesar de que se comparta esta percepción general, existen matices en las opiniones vertidas según el tipo de alianza y de filiación de las familias adoptivas. Son las familias monoparentales, que transgreden las normas de consanguinidad y biparentalidad del modelo de familia hegemónico, las que más perciben la diferenciación social. Por su parte, entre las familias adoptivas biparentales, las de filiación adoptiva sienten que la sociedad les cuestiona su «instinto» para cuidar y criar; mientras que las de filiación mixta subrayan que, socialmente, los hijos adoptados son valorados como hijos de «segunda», dado que la unión y el amor con estos no es tan «verdadero» como los de un hijo biológico. Los datos sugieren que la sociedad es más condescendiente con las familias adoptivas biparentales con filiación adoptiva. La vigencia de la norma social que vincula al proyecto familiar en pareja con la descendencia explica que la adopción sea socialmente más aceptada en los casos en los que, se presupone, no se pueden tener hijos biológicos —fácilmente reconocibles en la adopción internacional.

La estigmatización percibida por las familias adoptivas encuestadas da cuenta de la hegemonía de los lazos biológicos en la construcción social del parentesco en España. La consideración de la familia adoptiva como una forma de hogar «menos satisfactoria» trasciende tanto a la agenda política como a la académica. En el plano político, la opinión pública puede limitar el desarrollo de la Ley de

protección a la infancia (anteproyecto, 2013) con la que se busca reducir, en España, el elevado número de niños institucionalizados, potenciando dos modelos de parentesco no normativos: el acogimiento familiar y la adopción abierta. En el ámbito académico, los hallazgos expuestos enuncian futuras hipótesis de indagación. Especialmente pertinente resultaría ampliar el estudio de la percepción del estigma social de la familia adoptiva atendiendo al país de origen de los niños adoptados, así como entre las familias adoptivas homoparentales.

La diferente percepción del estigma social en las familias adoptivas según sus estructuras de alianza y filiación ha puesto de manifiesto sus múltiples realidades y, en consecuencia, la necesidad de abordar su comprensión sociológica y su conceptualización terminológica a través de investigaciones que adopten enfoques constructivistas y fenomenológicos. La perspectiva cuantitativa adoptada en la investigación ha desvelado «hechos» familiares, pero no describe a los «fenómenos» implícitos. Desde los límites de la metodología cuantitativa, la teoría de la familia posmoderna propone la participación del sujeto en el proceso de construcción conceptual de la familia, pues es a partir de la experiencia de los propios protagonistas cuando se alcanza a comprender la diversidad familiar contemporánea (Bernardes, 1985, 1993).

Referencias bibliográficas

- ADOPTANTIS (2011). *El Periódico de la Adopción* [en línea], 90. Madrid.
 <<http://www.apega.org/attachments/article/447/El%20Peri%C3%B3dico%20de%20la%20Adopci%C3%B3n.pdf>> [Consulta: 9 mayo 2013].
- ADROHER, Salomé (1998). «La adopción internacional: Una aproximación general». En: RODRÍGUEZ, Jesús (ed.). *El menor y la familia: conflictos e implicaciones*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 229-304.
- ALBERDI, Inés y ESCARIO, Pilar (2003). *Flexibilidad, elección y estilos de vida familiar*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Bilbao: Fundación BBVA.
- AMORÓS, Pere (1986). *La adopción desde una perspectiva socioeducativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ANDERSON, S.; PLANTANIDA, M. y ANDERSON, C. (1993). «Normal processes in adoptive families». En: WALSH, F. (ed.). *Normal family processes*. Nueva York: Guilford, 254-281.
- BARRÓN, Sara (1998): «La construcción socio(ideo)lógica de la monoparentalidad: Ideología familiar, biparentalidad, silenciamiento y victimismo». *Inguruak*, 21, 203-225.
- BECK, Ulrich y BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2001). *El normal caos del amor: Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona: Paidós.
- BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003). *La reinención de la familia*. Barcelona: Paidós.
- BERNARDES, Jon (1985). «“Family ideology”: Identification and exploration». *The Sociological Review*, 33 (2), 275-297.
 <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-954X.1985.tb00806.x>>
- (1993). «Responsibilities in studying postmodern families». *Journal of Family Issues*, 14 (1), 35-49.
 <<http://dx.doi.org/10.1177/0192513X93014001004>>

- CIS (1995): *Encuesta de Fecundidad y Familia (FFS/ONU). Mujeres*. Madrid: CIS. Estudio n.º 2182.
- (2004a). *Barómetro. Junio 2004*. Madrid: CIS. Estudio n.º 2.568.
- (2004b). *Opiniones y actitudes sobre la familia*. Madrid: CIS. Estudio n.º 2.578.
- (2010). *Barómetro. Septiembre 2010*. Madrid: CIS. Estudio n.º 2.844.
- CONN, Peter (2013). *Adoption: A brief social and cultural history*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- COUPER, Mick P. (2000). «Web surveys: a review of issues and approaches». *Public Opinion Quarterly*, 64 (4), 464-494.
<<http://dx.doi.org/10.1086/318641>>
- COUPER, Mick P.; TRAUGOTT, Michael W. y LAMIAS, Mark J. (2001). «Web survey design and administration». *Public Opinion Quarterly*, 65 (2), 230-253.
<<http://dx.doi.org/10.1086/322199>>
- CHO, Hyunyi y LAROSE, Robert (1999). «Privacy issues in internet surveys». *Social Science Computer Review*, 17 (4), 421-434.
<<http://dx.doi.org/10.1177/089443939901700402>>
- DAVIS, Mary A. (2011). *Children for families or families for children*. Nueva York: Springer.
<<http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-8972-4>>
- DELGADO, Margarita (coord.) (2007). *Encuesta de fecundidad, familia y valores 2006*. Madrid: CIS.
- DILLMAN, Don A. (2000). *Mail and web-based survey: The tailored design method*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- FALLETTI, Elena (2014). «LGBTI discrimination and parent-child relationships: cross-border mobility of rainbow families in the European Union». *Family Court Review*, 52 (1), 28-45.
<<http://dx.doi.org/10.1111/fcre.12068>>
- FISHER, Allen P. (2003). «Still “Not quite as good as having your own”? : Toward a sociology of adoption». *Annual Review of Sociology*, 29, 335-361.
<<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100209>>
- GONZÁLEZ, M.ª Mar; JIMÉNEZ, Irene; MORGADO, Beatriz y Díez, Marta (2007). *Madres solteras por elección: Análisis de la monoparentalidad emergente*. Madrid: Instituto de la Mujer.
<<http://redconeim.es/wp-content/uploads/downloads/2011/02/analisis-de-la-monoparentalidad-emergente.pdf>> [Consulta: 17 diciembre 2013].
- HAUGAARD, Jeffrey J. y HAZAN, Cindy (2003). «Adoption as a natural experiment». *Development and Psychopathology*, 15 (4), 909-926.
<<http://dx.doi.org/10.1017/s0954579403000427>>
- HOKSBERGEN, Rene A. C. (1998). «Changes in motivation for adoption, value orientations and behavior in three generations of adoptive parents». *Adoption Quarterly*, 2 (2), 37-55.
<http://dx.doi.org/10.1300/j145v02n02_03>
- INE (2014). *Medidas de protección a la infancia y adopciones* [en línea]. Madrid: INE.
<<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/a072/a02/&file=pcaxis>> [Consulta: 25 diciembre 2013].
- ISHIZAWA, Hiromi y KUBO, Kazuyo (2013). «Factors affecting adoption decisions: Child and parental characteristics». *Journal of Family Issues*, 35 (5), 627-653.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0192513x13514408>>

- JOCILES, M.^a Isabel y CHARRO, Cristina (2008). «Construcción de los roles paternos en los procesos de adopción internacionales: El papel de las instituciones intermedias». *Política y Sociedad*, 45 (2), 105-130.
- JOCILES, M.^a Isabel; RIVAS, Ana M.^a y POVEDA, David (2012). «Las representaciones expertas sobre las solicitudes individuales en los procesos de adopción». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVII (2), 535-558.
<<http://dx.doi.org/10.3989/rdtp.2012.21>>
- JONES, J. (2008). *Adoption experiences of women and men and demand for children to adopt by women 18-44 years of age in the United States, 2002: Data from National Survey of Family Growth* [en línea]. Washington: National Center for Health Statistics, 23 (27).
<http://www.cdc.gov/nchs/data/series/sr_23/sr23_027.pdf> [Consulta: 10 diciembre 2013].
- JUSTE, M.^a Gracia; RAMÍREZ, Ana y BARBADILLO, Patricia (1991). *Actitudes y opiniones de los españoles ante la infancia*. Madrid: CIS. Estudios y Encuestas, 26.
- KIRK, David (1964). *Shared fate: A theory of adoption and mental health*. Nueva York: Free Press.
<<http://dx.doi.org/10.1093/sf/43.1.120>>
- KREIDER, Rose M. (2003). *Adopted children and stepchildren: 2000 United States census*. U. S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration U. S. Census Bureau.
- KRESSIERER, Dana K. y BRYANT, Clifton D. (1996). «Adoption as deviance: Socially constructed parent-child kinship as a stigmatized and legally burdened relationship». *Deviant Behavior*, 17 (4), 391-415.
<<http://dx.doi.org/10.1080/01639625.1996.9968037>>
- MALM, Karin y WELTI, Kate (2010). «Exploring motivations to adopt». *Adoption Quarterly*, 13 (3-4), 185-208.
<<http://dx.doi.org/10.1080/10926755.2010.524872>>
- MARCH, Karen y MIAL, Charlene E. (2000). «Adoption as a family form». *Family Relations*, 49, 359-362.
<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00359.x>>
- MARCH, Martí X. (1993): *La adopción en Mallorca*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- MARRE, Diana (2004). «La adopción internacional y las asociaciones de familias adoptantes: Un ejemplo de sociedad civil virtual global». *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* [en línea], VIII, 170 (4).
<<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-170-4.htm>> [Consulta: 23 septiembre 2013].
- (2011). «Cambios en la cultura de la adopción y de la filiación». En: CHACÓN, Francisco y BESTARD, Joan (dirs.). *Familias: Historia de la sociedad española*. Madrid: Cátedra, 893-952.
- MARRE, Diana y BESTARD, Joan (2009). «The family body: Persons, bodies and resemblance». En: EDWARDS, Jeanette y SALAZAR, Carles (eds.). *European kinship in the age of biotechnology*. Oxford-Nueva York: Berghahn Books, 64-78.
- MEIL, Gerardo (1999). *La postmodernización de la familia española*. Madrid: Acento.
- (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación 'La Caixa'.
- MIAL, Charlene E. (1986). «The stigma of involuntary childlessness». *Social Problems*, 33 (4), 268-282.
<<http://dx.doi.org/10.1525/sp.1986.33.4.03a00020>>

- (1987). «The stigma of adoptive parent status: Perceptions of community attitudes toward adoption and the experience of informal social sanctioning». *Family Relations*, 36 (1), 34-39.
<<http://dx.doi.org/10.2307/584644>>
- (1996). «The social construction of adoption: Clinical and community perspectives». *Family Relations*, 45 (3), 309-317.
<<http://dx.doi.org/10.2307/585503>>
- MOHANTY, Jayashree (2013). «Attitudes toward adoption in Singapore». *Journal of Family Issues*, 35 (5), 705-728.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0192513x13500962>>
- OCÓN, José (2002). «Reflexiones en torno a la adopción por parejas homosexuales». *Cuadernos de Trabajo Social*, 15, 93-108.
- (2003). «Evolución y situación actual de los recursos de protección de menores en España». *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 45, 13-29.
- (2004). «Un análisis comparativo de las medidas alternativas de protección de menores en Andalucía y España». *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 63-81.
<<http://dx.doi.org/10.14198/altern2010.17.04>>
- (2006a): «Normativa internacional de protección de la infancia». *Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 113-131.
- (2006b). «Familia adoptiva y cambios en la organización familiar tradicional». *Papers*, 81, 171-185.
- (2008). «Aspectos psicosociales de la adopción en Andalucía». *Papers*, 87, 207-234.
- OCÓN, José y CASTÓN, Pedro (2002). «Historia y sociología de la adopción en España». *RIS*, 33, 173-209.
- ONU (2009). *Child adoption: Trends and policies*. Nueva York: Organización de Naciones Unidas.
- PALACIOS, Jesús (1997). *La adopción en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales.
- PALACIOS, Jesús; SÁNCHEZ-SANDOVAL, Yolanda y LEÓN, Esperanza (2005). *Adopción internacional en España: Un nuevo país, una nueva vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- RALEIGH, Elizabeth (2012). «Are same-sex and single adoptive parents more likely to adopt transracially?: A national analysis of race, family structure, and the adoption marketplace». *Sociological Perspectives*, 55 (3), 449-471.
<<http://dx.doi.org/10.1525/sop.2012.55.3.449>>
- RODRÍGUEZ, M.^a José (2012). «Las “transiciones demográficas” en la segunda modernidad». En: GELDSTEIN, Rosa y SCHUFER, Marta. *Problemas actuales de salud reproductiva, familia, género y sexualidad*. Buenos Aires: PNUD/UNFPA y Biblos, 83-106.
- RUIZ, Diego (2004). «Nuevas formas familiares». *Portularia*, 4, 219-230.
- SELMAN, Peter (2006). «Trends in intercountry adoption: Analysis of data from 20 receiving countries, 1998-2004». *Journal of Population Research*, 23 (2), 183-204.
<<http://dx.doi.org/10.1007/bf03031815>>
- (2009). «The rise and fall of intercountry adoption in the 21st century». *International Social Work*, 52 (5), 575-594.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0020872809337681>>
- (2012). «Tendencias globales en adopción internacional: ¿En el “interés superior de la infancia”?». *Scripta Nova* [en línea], XVI, 395 (21).
<<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-21.htm>> [Consulta: 10 diciembre 2013].

- SSI/CIR (2007). «Adopciones internacionales: Una situación cada vez más tensa». *Boletín Mensual de SSI/CIR*, 3.
- TYEBJEE, Tyzoon (2003). «Attitude, interest, and motivation for adoption and foster care». *Child Welfare*, 82 (6), 685-706.
- VAN LANINGHAM, Jody L.; SCHEUBLE, Laurie K. y JOHNSON, David R. (2012): «Social factors predicting women's consideration of adoption». *Michigan Family Review*, 16 (1), 1-21.
- VANDIVERE, Sharon; MALM, Karin y RADEL, Laura (2009). *Adoption USA. A chartbook based on the 2007 National Survey of Adoptive Parents* [en línea]. Washington D. C.: U. S. Department of Health and Human Services. Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation.
<<http://aspe.hhs.gov/hsp/09/nsap/chartbook/chartbook.cfm?id=2>> [Consulta: 10 diciembre 2013].
- WAHL, Shawn T.; MCBRIDE, M. Chad y SCHRODT, Paul (2005). «Becoming “point and click” parents: A case study of communication and online adoption». *Journal of Family Communication*, 5 (4), 279-294.
<http://dx.doi.org/10.1207/s15327698jfc0504_3>
- WEGAR, Katarina (2000). «Adoption, family ideology, and social stigma: Bias in community attitudes, adoption research, and practice». *Family Relations*, 49 (4), 363-370.
<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00363.x>>
- ZELIZER, Viviana A. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Nueva York: Princeton University Press.
<<http://dx.doi.org/10.1353/jsh/20.2.398>>

Combining school with part-time work: Empirical findings from Germany

Claus Tully

Free University of Berlin / Free University of Bozen - Bolzano
tully@zedat.fu-berlin.de

Benjamin Fillisch

University of Education Freiburg
benjamin.fillisch@ph-freiburg.de

Eric van Santen

German Youth Institute e. V.
santen@dji.de



Received: 20-03-2014
Accepted: 25-09-2014

Abstract

This article begins by outlining the current state of research into the issue of part-time work taken by secondary school students. The findings for Germany are based on a childhood and youth survey (AID:A). The survey population comprises school students aged 13 to 17 (N = 2,763). As young people's primary motive for taking a job while at school is to earn income, their financial position with and without jobs is included in the study.

About one third of the students have jobs. Thus young people operate simultaneously in parallel worlds (school, family, peer group, youth culture, work environment). The proportion of school students with jobs increases markedly with age. No detriment to voluntary commitments or school achievement results from having a job. Students from lower-income households take jobs more frequently, but earn less income from them than do students from higher-income households. In broad terms, part-time jobs provide appreciable additional freedom of manoeuvre in young people's budgets. This in turn facilitates participation in consumption-based youth culture. The article ends with a reflection on research deficits and a discussion of anticipated developments in the part-time labour market.

Keywords: School performance; budget; students; job; youth; economic conditions.

Resumen. *Combinar la escuela con trabajo a tiempo parcial. Resultados empíricos de Alemania*

En el presente artículo se pretende esbozar el estado actual de las investigaciones sobre el empleo a tiempo parcial de estudiantes escolares. Los datos con respecto a Alemania se derivan de la encuesta AID:A con una población de estudiantes de entre 13 y 17 años (N = 2,763). Puesto que el motivo principal por el que los jóvenes deciden trabajar mientras estudian es ganar dinero, se han incluido en este estudio datos sobre su situación económica con y sin trabajo.

Aproximadamente un tercio de los estudiantes trabajan. Éstos intervienen simultáneamente en distintos mundos (la escuela, la familia, los grupos de iguales, la cultura juvenil, el ambiente laboral). La proporción de jóvenes escolares que trabajan aumenta notablemente con la edad. Este hecho no afecta a sus compromisos voluntarios ni al rendimiento escolar. Los alumnos de familias con rentas más bajas trabajan con más frecuencia, pero obtienen menos ingresos que los alumnos de familias de rentas más altas. En términos generales, los empleos a tiempo parcial permiten a los jóvenes tener un mayor margen de maniobra en su presupuesto. Esto a su vez facilita su participación en una cultura juvenil basada en el consumo. Este artículo finaliza con una reflexión sobre los déficits en la investigación y lanza un debate sobre el desarrollo previsto en el mercado de trabajo a tiempo parcial.

Palabras clave: rendimiento escolar; presupuesto; estudiantes; trabajo; jóvenes; condiciones económicas.

Summary

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Part-time paid work as a component in the everyday life of young people 2. Data basis and methodology 3. School student part-time job uptake in Germany: Empirical findings | <ol style="list-style-type: none"> 4. Commonalities and Differences: the position in Germany and in the other countries 5. Conclusion: Job and School – Living in Parallel Worlds References Appendix |
|--|---|

1. Part-time paid work as a component in the everyday life of young people

Most young people attend school and are also engaged in coping with specific developmental issues (gender roles, building relationships, achieving independence vis-à-vis parents, partner relations, development of political and moral competences). Importance is attached at this age to individual positioning, both in the peer group and in society at large. Income from employment is delayed for young people so that qualifications can be gained (Luhmann, 2004). This is why youth research in Germany refers to the youth phase as a moratorium. In English-speaking countries it is more usual to view youth and school attendance as a transition period (Eckersley, 1992; Mortimer and Larson, 2002; Furlong et al., 2011). In these publications, issues examined in

relation to youth include the peer-group, youth culture, extension of the youth phase (e.g. Tanner and Arnett, 2009), and the transition from the education system to the employment system (Tully et al., 2008).

Adoption in successive stages of a society-defined adult role (school-leaving qualifications, autonomy vis-à-vis the family of origin, assumption of responsibility, own income, etc.) is a relatively lengthy process in all modern societies. This prolonged youth status quo is characterised by a pattern of functioning in parallel worlds (school, social networks, everyday cultures, involvement in sport and leisure activities). The perception of the wide diversity of options afforded by modern life¹ leads to (parallel) slotting into different life spheres. The everyday life of young people is characterised by economic dependence. Youth status is subsidised status. Up until the early 1960s, youth were never significantly economised or commercialised. Today, by contrast, many everyday activities take disposable cash resources for granted. Part-time work can be understood as an attempt to resolve the incompatibility between economically dependent status and commercialised everyday life.

1.1. Functioning in the parallel worlds of job and school

By taking part-time jobs, young people gain real-life new experience beyond school, family, peers, and the media. They establish contacts in the world of work, cooperate in the workplace with people outside their age group, get used to trading time against money, take on responsibility, and achieve recognition for what they do. In addition to financial reward, a job provides social gratification. Work accomplished earns young people recognition which is fundamentally different from that routinely accorded at school (standard pattern: assessment, grade award). Experience over time in the work environment may be expected to deliver unplanned learning spin-off in terms of acquired 'soft skills' (teamwork, cooperation, punctuality, reliability, shouldering of responsibility, and development of situational coping strategies).

Reserving our own study findings for presentation in the third section of this paper, we turn now to presenting some findings reported in English-language publications, topics including the motivation for part-time work while still at school, and the combination of job and other leisure-time activities. Other issues discussed are regional and gender-specific differences, types of activity, and the effect of having a job on individual school achievement. In general, there are relatively few available findings on jobs taken by school students (see Frederiksen, 1999 for Denmark, Patton and Smith, 2010 for Australia, Howieson et al., 2012a and Payne, 2001 for the UK, The Bureau of Labor Statistics [BLS], 2004, 2005 for the US, and Beicht and Krewerth,

1. On the continued search in a world of expanding options, see Tully, 2008: 481. The dualisms of developed modernisation that are relevant to young people's lives include, for instance, keeping options open vs. commitment, risk vs. security, and formalisation vs. informalisation.

2010; Tully, 2004b; Tully and Wahler, 1993 and Shell Deutschland Holding, 1992, 2002, 2006, 2010 for Germany)

1.2 Commonalities and differences: School students' jobs in the US, Australia, and Europe

Differences in research design between the available studies on part-time work taken by secondary school students indicate significant differences in methodology – notably with regard to the age groups surveyed and to the method of recording the activity. When one study enquires as to how many young people are 'currently' carrying on a side activity (as in Frederiksen, 1999), and another as to 'how many did this in the last school year' (as in BLS 2004; 2005), the results are not strictly comparable. Other studies focus on accumulated experience of employment and from that draw inferences with regard to part-time jobs (e.g. Howieson et al., 2012a). Variation in the extent of side activities is thus in part attributable purely to the survey method chosen.

a) Frequency of recourse to jobs

For the US, over half of high school students (57%) are reported to have jobs already at the age of 14 (BLS, 2004, 2005). The BLS longitudinal study records the number of students who have worked at least once during the most recent school year. As in other surveys, the percentage of young people with part-time jobs increases with age. Where just under two-thirds (64%) have part-time jobs at 15 years of age, the proportion for the final school year (ages 17 and 18) increases to three-quarters (BLS, 2004: 11).

These percentages reported for the US are higher than those for other nations. The proportion of children and young people in Denmark with part-time jobs is comparatively high, yet lower than the corresponding figures reported for the US. In Denmark, 43% of 14-year-olds have work. By the ages 15 to 17, more than half of them have begun to bolster their pocket money with jobs (Frederiksen, 1999: 105). In the UK, the survey investigated how many had recently had a job and returned a figure of slightly over 40% for 16- and 17-year-olds; a figure that rose for the next school year (i.e. 17- and 18-year-olds) to 59% (Payne, 2001: 13, 22). The data provision for Australia is relatively sparse, but suffices to show clear variations according to what question is asked. One study concluded that 34% of young people aged 15 to 19 have jobs (Patton and Smith, 2010: 54). This figure is comparable with results from Germany. According to a different study, 56% of young people aged 12 to 16 had had jobs during the preceding year (NSW Commission for Children and Young People, 2005: 15). This study also showed the typical increase in job incidence with age (51% at age 13 vs. 76% at age 16). According to Tully (2004a: 58), roughly a third of all young people in Germany have regular work from 9th grade on (i.e. from about age 14). The 2010 Shell Youth Study's findings report that, among school students, 15% of the 12-to-14 age group and 33% of the 15-17 age group have work as well as attending

school and so possess a supplementary income source and that young people from the upper and middle socio-economic classes are more likely to have jobs while still at school than those from the lower classes (39/41% vs. 20%) (Leven et al., 2010: 86-87).

In both the US and Denmark, young males and young females are equally likely to have jobs (Frederiksen, 1999: 105; BLS, 2004). In Britain and Australia, by contrast, more girls have a part-time job than boys (Howieson et al., 2006: 115; Payne, 2001: 13; NSW Commission for Children and Young People, 2005: 16).

In spite of the clear differences in survey methodology, it has been established that the taking of jobs at school age is substantially more widespread in North America than in other Western welfare states. Internationally, both the proportion of young people holding such jobs and the amount of time devoted to them increase with age. In most of these countries, most of these young people work for between one and ten hours per week. Only a quarter to a third work for as long as ten to 15 hours per week. And only a tiny percentage of the young people devote more than 20 hours per week to their job (Frederiksen, 1999: 105; Howieson et al., 2006: 74; Payne, 2001: 15, 23; Patton and Smith, 2010: 55). Here too an exception must be noted in the case of the US, for young people there spend more hours on out-of-school jobs than their counterparts in other countries (BLS, 2005). For Germany, additional data are available with regard to the extent of outside job take-up by *Auszubildende* (registered trainees: standard abbreviation *Azubis*) in the context of the dual system distinctive to Germany.² *Azubis* work about 9.2 hours in addition to their full-time training of nearly 40 hours per week divided between the workplace and the vocational school (Beicht and Krewerth, 2010).³

British and American studies additionally indicate the distribution of jobs in terms of different ethnic groups. In this regard, differences emerge both in the US and in Britain and Australia (BLS, 2005; Payne, 2001: 35; NSW Commission for Children and Young People, 2005: 19). It appears that young 'non-Hispanic' white people may take jobs more often than others. In the US, 47% of white school students of non-Hispanic origin work in their first high school year, compared with one-third of black non-Hispanics and one-third of Hispanics/Latinos. In the final high school year, the numbers rise for all three groups, but once again there are appreciably more white non-Hispanics (BLS, 2005). In Britain, 48% of white 9th-year school students have jobs, which is more than the corresponding constituencies of black students (36%), or of students of Indian (24%) or other origins (30%) (Payne, 2001: 36). The author puts forward two possible explanations for this: either non-white young

2. Training is given at the workplace and runs parallel with conventional school attendance (approx. one day per week). The system is based on career templates designed jointly by employers, trade unions, and state educational institutions.

3. 27% of *Azubis* take a part-time job in their second year of training (Beicht and Krewerth, 2010: 9).

people have less desire to work (and/or focus more on academic education), or their desire for work is no less than that of the other group but there is discrimination against them on the part of employers.

b) Job motivation

The available studies consistently show cash income to be the principal incentive for taking a job (Abhayaratna et al., 2008: 83; Frederiksen, 1999: 109; Howieson et al., 2006: 57). In all but a few cases, young people work in order to strengthen their finances. Enhancement of the family's income is the exception rather than the rule. Young people want to press on towards full financial severance from the family of origin, funding their consumption themselves. Many of them already fund such essentials in life as transport, clothing, and mobile phone communication by combining their earnings with pocket money from parents (Tully et al., 2011: 14). This indicates that a prime concern is for severance and autonomy, and independence is accordingly often cited as the second most frequent motive (Howieson et al., 2006: 57; Abhayaratna et al., 2008: 83). However, independence also means the acquisition of new contacts and new sets of relationships, with overall less time available for spending in the parental family context. Additional money from job pay represents the opportunity to go out reasonably frequently and stay away more often from the parental household. When consumption is financed with money one has earned personally, the obligation to give account to parents for one's expenditure is reduced. This autonomy matters to young people.

The idea of preparation for a future career is a less widespread motive for taking a job while still at school. Only a small percentage of young people declare the intention of acquiring experience in a professional field in which they intend to work later (Abhayaratna et al., 2008: 93; Howieson et al., 2006: 57). Subjectively, career commencement still seems to lie in the remote future, so that only a small number of young people engage in part-time work with the intention of acquiring competences that will be useful in their later career (Abhayaratna et al., 2008: 93; Patton and Smith, 2010: 56; Howieson et al., 2006: 57).

c) Types of job

There is widespread consensus among secondary sources internationally that the jobs taken by school students differ according to gender (Frederiksen, 1999: 105; Howieson et al., 2006: 70; BLS, 2004). Tasks that have always tended to be associated with feminine skills, such as babysitting, are still undertaken mainly by girls. Boys more commonly work as farmhands or in factories and workshops. Delivery services are another job that tends to be taken up mostly by boys (Howieson et al., 2012a: 325). Even in businesses that employ both sexes, males and females will not necessarily do the same type of work. In retail, for example, girls will be more apt to work at checkouts and in direct customer service, while boys work more as store-hands and shelf-stackers (Frederiksen, 1999: 105).

Only among the oldest generation of young people is there significant further differentiation of job type (Windau and Meyer, 2005: 11). The most important additions at that stage are in the hospitality trade and in retail.

d) Part-time working and school attainment

Research on the relationship between part-time working and school attainment was characterised by conflicting findings for a long period of time. While some studies supported the assumption that part-time work would lead to lower marks and increased problem behaviour at school (Lee and Ju, 2010: 3228; McCoy and Smyth, 2007: 237), others actually found that young people who had jobs were achieving improved results at school (Tully, 2004b: 423). The polarity was eventually resolved after duration of employment had been additionally factored into the calculations. This broader view brought the insight that where young people devote only a small amount of their time to their out-of-school job this has no impact on school attainment. Only beyond a particular threshold does the issue become critical. Here the studies found that the length of time per week that young people can spend on their job without negative consequences increases with age (Payne, 2001: 73; Staff et al., 2010: 195). From age 15 onwards, the threshold figure is approximately 15 to 20 hours per week; appreciably above the actual mean working hours of young people.

The differing results have given rise to various conjectures. One argument for poorer performance at school is that those with jobs have less time to devote to study and that if the job is too demanding, the student will find it difficult to concentrate on homework. With the introduction of more intensive educational regimes, another theory contends: there is little scope for additional activities to round out the normal school day. An opposing argument, in turn, maintains that students handling a job alongside schoolwork have become more skilled at allocating their time and in general conduct themselves more responsibly; accordingly, it is claimed, they actually learn more effectively and achieve better academic outcomes than young people who have no outside job (e.g. Payne, 2001: 65). A neutral position is that jobs are not per se harmful to academic attainment. When working hours are relatively few, there is no difference from students who do not have jobs. Above a given time commitment, however, there is an appreciable deterioration vis-à-vis non-working students. This particular hypothesis is referred to as the “threshold model” (e.g. Marsh and Kleitman, 2005: 334).

The fact is that scarcely any evidence exists of a causal relationship between job activity and school attainment. Young people do not pursue a resolve to learn efficiently at all times. Only if such were the case could out-of-school jobs be seen as a loss of learning time. Presumably, young people learn things from their part-time job that will have bearing on their future lives (increased insight into employed work routine, experience in coping with work-related pressures). It is also reasonable to assume that manifestly low-achieving young people will tend not to be taken on for various specific jobs. It does not con-

flict with that to argue that precisely these young people with weak academic attainment might well find the work environment more congenial than school and accordingly invest the best of their energies in their out-of-school job (Entwisle et al., 1999: 384).

Alongside these empirical findings, a number of frequently reiterated assumptions remain current in the international research literature even though they are proving hard to substantiate empirically. These relate to two topics in particular: first, the usefulness of contacts in the world of work, and second, the function of students' part-time jobs in relation to the process by which young people gain personal autonomy. According to Tully (2004b: 421-423), a job at this stage always has the additional function of an informal learning arena located outside the formal education system and presenting supplementary learning opportunities. Fulfilment of the duties of a part-time job can be seen as a step towards learning to accept responsibility – given that the young people concerned must submit to the prevailing constraints on employees (punctuality, trading of leisure time against money, cooperation with individuals not chosen by oneself, cooperation with people of different generations, etc.). In schools, the work environment is described second hand, but in the environments provided by part-time jobs it is possible to try out an envisaged future career. Students are enabled to test in practice to what extent the work experience of their aspirations corresponds to the workplace reality. They learn what competences they will be expected to have, and are in many cases prepared to upgrade them as a way of assisting career entry at a later stage. Part-time work is not necessarily enjoyable. Jobs are not judged by the same criteria as leisure activities or peer-related activities. They operate in parallel worlds requiring principles of action different from those customary at school.

The young person's overall life project – the attaining of personal independence – subsumes severance from the family, the development of self-belief, identity work, and positioning oneself in society. Part-time jobs can help develop social and problem-solving competences (e.g. teamwork, cooperation, punctuality, reliability, acceptance of responsibility, and situational coping strategies) (e.g. Tully, 2004b: 413). Over time, the young person also acquires practical and organisational skills, self-regulatory routines, a more mature sense of responsibility, and adult perspectives (Marsh and Kleitman, 2005: 334). Young people in part-time work while at school have to take on tasks requiring the soft skills on which today's economy places a premium (Howieson et al., 2012b: 429). Additionally, the planning of one's future career will benefit from drawing on first-hand experience. It is only through direct personal contact and real-life work that one can learn what it is to be an employee, personally and by observation of others (Wray-Lake et al., 2011: 1113)

2. Data basis and methodology

The findings shown below are based on evaluation of the 2009 AID:A-Survey "Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten" (Growing up in Germany:

Everyday Worlds) conducted by the German Youth Institute. AID:A uses a repeated cross-sectional design based on random sampling of individuals from all age groups in Germany from zero to 55 years of age, with fresh samples being used in every survey wave. The survey of 25,337 individuals took the form of a computer-assisted telephone interview (Alt et al., 2011). Children aged nine and over were interviewed first hand. Household data (e.g. income details, parents' education) in the case of minors were obtained through a competent third party, usually the mother.

Data evaluation drawn on in the present paper is confined to those aged 13-17 years attending school (N=2,763). This category includes many individuals with money at their disposal, but only limited powers of contract.⁴ The actual case numbers are cited in the tables.

In covering certain aspects of the subject of side jobs and pocket money, the authors additionally drew on data from the supplementary "Jugend" youth questionnaire devised by the Socio-Economic Panel (Frick et al., 2008). This questionnaire has been issued since 2000 to any individuals in the randomly sampled households who reach their 17th birthday during the survey year.

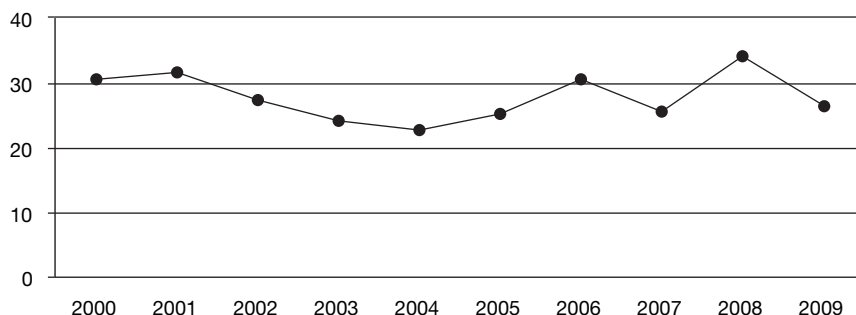
The findings of German research studies on the uptake of part-time jobs reveal clear differences. The reason lies in the different types of question used in the respective surveys. For instance, in the Shell study of 2010 the formulation of the part-time work question was: [*translated*] "In your spare time, do you do paid work?" In the DJI AID:A survey, respondents' involvement or non-involvement in such work was inferred from the questions "Roughly how much spending money do you have each month?", "Where does that money come from?", and the reply category "Cash I earned myself". The Socio-Economic Panel Survey (German acronym SOEP) asks: "Are you earning money already by regular/occasional work?" The provided reply category "Do you earn the money by taking jobs (as a side activity)?" is used to indicate whether the individual has a job.

The results are presented below, initially in descriptive mode referring to socio-demographic characteristics of the school students and of the households to which they belong. Subsequently these characteristics are checked statistically by means of a multivariate analysis and their effect is scrutinised.

3. School student part-time job uptake in Germany: Empirical findings

Although young people of today's generation are choosing to postpone continuous earnings status, a proportion of school students have jobs providing temporary income. The results of our analysis of SOEP data indicate whether recent years have seen an increase or decrease in the proportion of 17-year-

4. Once young people have (at 18) attained the age of majority, their situation is fundamentally changed in that they are then considered to have unrestricted powers of contract. Survey results for minors are only partly comparable with those for young adults (i.e. 18 and above).

Figure 1. Proportion of 17-year-old school students with jobs by calendar year (in %)

Source: Sozio-Ökonomisches Panel, waves 2000-2009 (n varies between 161 and 286); authors' calculations

old school students holding part-time jobs (Fig. 1). The time series reveals no clear rising or falling trend in the uptake of such jobs by 17-year-old school students. What it does show is relatively large variations between individual calendar years, but this may be due in part to the relatively small number of cases in the years concerned.

Our calculations for the year 2009 confirm the data from other German studies. A third of 13- to 17-year-olds are working. The proportion rises from 13% of the 13-year-olds to 55% among 17-year-olds (see Table 1)

According to the findings of the AID:A Survey, of these students with part-time jobs:

- 20% work only during school holidays
- 28% work only during school terms
- 52% work during both the school term and holidays

The data offer no evidence relating to age as a factor in this division between work during school holidays and during term time.

Table 1 relates the frequency of part-time jobs for school students to a number of separate characteristics. The figures are consistent with those from other countries in showing that the proportion of those pursuing a job while at school increases with age.⁵ There also seems to be a gender-specific effect, with more girls than boys taking jobs in the higher age groups.

The uptake of part-time jobs is also always dependent on general employment conditions. In regions and towns with relatively few employment opportunities there are also fewer part-time jobs to be had. It is relevant

5. Any consideration of the frequency of part-time jobs in Germany has to take into account the existence of regulations expressly designed for protection (Feil, 2003: 207). For example, children are not permitted to babysit. The intention is to protect them from excessively taxing roles, such as carrying babies.

Table 1. Percentage of school students holding part-time jobs categorised according to various characteristics

Age	Region		Gender		School		Immigration background		Household income		Out-of-school duties or responsibilities		Total
	East	West	Male	Female	Haupt- oder Realschule, i.e. less academic	Gymnasium, i.e. more academic	No	Yes	Below median	Above median	Yes	No	
	(294)	(2229)	(1310)	(1283)	(741)	(1392)	(2139)	(454)	(1596)	(806)	(720)	(1873)	
13 (564)	5%	14%	13%	13%	14%	12%	13%	14%	13%	12%	10%	22%	13%
14 (618)	22%	27%	26%	28%	27%	28%	26%	32%	27%	25%	25%	30%	27%
15 (570)	26%	34%	33%	35%	32%	37%	36%	20%	32%	36%	30%	41%	34%
16 (451)	31%	47%	44%	47%	38%	50%	48%	38%	45%	44%	41%	58%	46%
17 (390)	47%	56%	48%	63%	44%	59%	55%	57%	55%	57%	54%	59%	55%

Source: AID:A 2009; number of cases in brackets; authors' calculations.

here that the East-West comparison shows that school students in West Germany are more likely at all ages to have jobs than those of the same age in East Germany.

If school student uptake of part-time jobs is viewed in the context of regional unemployment figures, multivariate analysis will show that the differing proportion of part-time jobs in East and West Germany is not entirely attributable to the differing labour market situations. It appears in fact to reflect a difference in tradition between East and West Germany with regard to the uptake of part-time jobs. There are indications that some of the work done in West Germany by younger students in the context of out-of-school jobs is carried out in East Germany by older ones. Evidence of this may be found in the age structure of those holding 'mini-jobs' in West and East Germany. Representation of the youngest age group as a fraction of all persons with a mini-job is lower in East Germany than in the West (author's calculations from BA [Federal Labour Agency] 2012a, 2012b). In East Germany it might be more frequently the case that part-time jobs/mini-jobs are given to persons otherwise excluded from the labour market for full-time employees.

The uptake of part-time jobs is unrelated to household income. Nor are there any discernible associations between part-time job and the level of education of the household of origin or clear relationship between part-time job and immigrant background. On one criterion only, the type of school attended, a difference emerges: from about age 14 onwards, students attending a *Gymnasium* are rather more likely to have a part-time job than those attending a *Hauptschule* or *Realschule*.

In the context of the newly compressed school syllabus, a much-repeated conjecture has it that there should scarcely be much time to spare in the routine school day for additional activities. On this issue, the analysis of our survey data shows the following. Young people take part-time jobs *and* involve

Table 2. Logistic regression, dependent variable: part-time job (1=yes/0=no)

	Exp (β)	p
Highest educational qualification in household	1.04	0.165
Age	1.63	0.000
Female (Male)	1.05	0.676
Household above median income (below median income)	0.79	0.043
Immigration background (no immigration background)	0.97	0.841
School grade [= mark] for German	0.88	0.073
Undertakes duties/responsibilities in club (no duties/ responsibilities)	1.38	0.004
Undertakes duties/responsibilities at school (no duties/ responsibilities)	1.49	0.003
<i>Gymnasium (Hauptschule and Realschule)</i>	1.17	0.212
East Germany (West Germany)	0.66	0.048
City/town > 20,000 inhabitants (Town/village < 20,000 inhabitants)	0.94	0.632
Unemployment rate in region of residence	0.99	0.529
Constant	0.00	0.000

In brackets: reference category; Hosmer-Lemeshow Test (Chi 12,159, df =8, p=0.14); Cox & Snell R-square: 0.109; Nagelkerkes R-square: 0.151; percentage correctly predicted classification: 69.5; n=1941

Source: AID:A 2009; authors' calculations.

themselves in other activities.⁶ This confirms that a degree of flexibility remains even in the context of the fully timetabled, routine school day. Furthermore, part-time jobs are evidently not impairing school attainment. According to our data, the improved “final school mark in German” is significantly better among the group with part-time jobs than among young people without them.

Having an out-of-school job forces those concerned to rationalise their time management. The findings of the 2009 volunteering survey point in the same direction. On the issue of planning leisure time, they indicate that subjective time awareness and the capacity for the structured use of opportunities as they occur are closely related to the level of education (TNS Infratest Sozialforschung, 2010: 198). The higher the level of education, the more positive the view that individual leisure time can be planned.

Logistic regression with the dependent variable ‘part-time job held or not’ confirms the results from studying the bivariate associations (Table 2). The differentiating factor that stands out from the rest is age in years: the proportion of those pursuing a job while at school increases with age. Gender, immigration background, type of school attended, highest educational qua-

6. The possibility cannot be excluded that some of the children and young people see the responsibilities and duties that they may have in clubs and associations as constituting a “part-time job”, especially in cases where they may receive some small compensation (e.g. travel expenses) for outlay on their part. Depending on the amount of pocket money received, even small extra payments may represent a large fraction of the disposable budget. In the survey instrument, the question relating to earned money (part-time jobs) was located remotely from the questions relating to activities in clubs and associations, so that interference effects are likely to have been negligible.

lification in household, town size and unemployment rate in the region have no significant impact. Other statistically significant factors besides age are the East versus West Germany distinction and the issue of voluntary commitment (acceptance of duties and responsibilities) both at and outside school (e.g. a youth club): school students in West Germany and young people who are involved in voluntary activities are more likely to have jobs than those in East Germany and those without voluntary commitment. While on a bivariate basis there are scarcely any perceptible differences between school students according to whether the household income lies above or below the median income, the multivariate model shows a higher probability of part-time jobs among students from lower-income households. In the multivariate model, the final school mark for German is significant only at the 10% level ($p=0.073$).

It is clear that part-time jobs taken by school students are not detrimental either to voluntary activities or to school attainment.⁷ In terms of the students' self-efficacy valuations, there is a significant and positive correlation with holding a part-time job (Welch-test: $T=-6.078$, $df=2784,7$, $p < 0.000$).⁸ This suggests that part-time jobs can create a context in which young individuals are able to test and develop their capabilities in real-life conditions and appreciate the efficacy (effectiveness) of their actions first hand: their self-efficacy. Whether this is really the case, however, can be determined only by means of a longitudinal design, since it is conceivable that individuals who perceive themselves as self-effective are more likely to take up part-time jobs, in which case self-efficacy would be the determining factor behind taking a job as opposed to the consequence of holding one.

School student budgets/spending money

The survey of 17-year-old school students found that the *most frequently cited motive* for having a part-time job was '*to earn money*', which accounted for 81% of the responses (authors' calculations from SOEP data, see section "Data basis and methodology"). A mere 15% of these 17-year-olds stated that their motive for the job was interest in the work concerned. Part-time jobs are thus viewed by the young people themselves primarily from an earnings perspective, and less as an opportunity to learn and to acquire experience. This raises the question of how young people are placed financially, with and without part-time jobs. That will be the subject of the next section.

Pocket money, special allowances, money that they earn in their own right, and other income sources together constitute the budget available to young people to use as they wish. A survey question accordingly asked about the relevance of various sources of this spending money, producing the following picture: on average, 13- to 17-year-olds named 1.8 sources. The most frequently

7. In Germany, marks range from 1 (very good) to 6 (unsatisfactory).

8. This link is also observed in a multivariate model with the dependent variable "self-efficacy" (see Appendix)

Table 3. Size of monthly disposable budget of school students (figures in euros)

Age	Region		Gender		School		Immigration Background		Household income		Total
	East (319)	West (2444)	Male (1411)	Female (1352)	Haupt- oder Realschule, i.e. less academic (716)	Gymnasium, i.e. more academic (1366)	No (2294)	Yes (469)	Below median (1726)	Above median (854)	
13 (552)	60	39	43	39	28	54	42	36	37	37	41
14 (602)	38	46	45	45	47	45	45	46	44	50	45
15 (564)	57	56	60	52	49	58	57	49	53	54	56
16 (512)	80	105	104	102	66	95	105	92	87	105	103
17 (533)	164	145	151	143	81	91	150	134	146	157	147

Source: AID:A 2009; number of cases in brackets; authors' calculations.

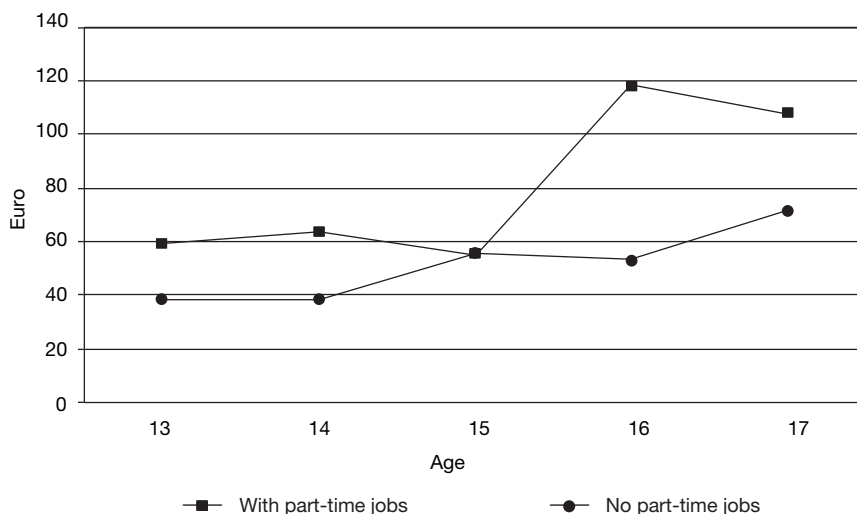
named were parents (91 %) followed a long way behind by grandparents and other relatives (42 %), personal job earnings (40 %), and other income sources (6 %). It may be assumed, and should be taken into account, that some of the young people benefit, over and above their standing disposable budget, from extra cash made available to them to meet particular contingencies, e.g. an unexpectedly large mobile phone bill, a trip, or an expensive but desirable purchase.

In view of the strong correlation with age, Table 3 is subdivided into groups by age. The reported budget figures rise in line with age. From age 16 onwards, the disposable budget rises very appreciably. This may well mark the point at which independent cost-involving activities (e.g. "going out") become important to young people. Another development reflected in the figures at this point is that the start of part-time work at 16 or 17 will also considerably increase the disposable budget.

The separate figures for East and West Germany provide no evidence that school students in the two areas have different amounts of disposable cash – even though the distribution of part-time jobs is unequal. Of the listed characteristics of individual students surveyed, gender, immigration background, and school type has no bearing on the size of the disposable budget.

Part-time jobs undoubtedly influence the disposable budget. This can be seen in Figure 2, which shows budgets for students with and without jobs. Except in the case of 14-year-olds, the budgets of school students with jobs are appreciably larger than those of their contemporaries without them. In the case of 16- and 17-year-olds the difference is substantial. Earlier, presumably, it will have been a matter of minor side earnings that increase the disposable budget only slightly. It is clear that part-time jobs open up a new scope for young people's individual consumer preferences.

A multivariate linear regression (OLS) analysing the factors that influence budget size and taking due account of the variable representing the holding of a job further confirms most of the links observed in the bivariate analysis

Figure 2. School student budget by age and job/no job category

Source: AID:A 2009; author's calculations.

Table 4. Linear regression, dependent variable: Disposable budget for school students

	B	Beta	p
Part-time job (no part-time job)	23.937	0.129	0.000
Highest educational qualification in household	-2.252	-0.050	0.055
Age	9.647	0.148	0.000
Female (Male)	0.591	0.003	0.880
Household above median income (below median income)	8.630	0.047	0.053
Immigration background (no immigration background)	3.888	0.017	0.464
<i>Gymnasium (Hauptschule and Realschule)</i>	7.587	0.041	0.110
East Germany (West Germany)	4.361	0.015	0.499
City/town > 20,000 inhabitants (Town/village < 20,000 inhabitants)	5.646	0.030	0.178
Constant	-112.596		0.000

In brackets: reference category; Corrected R-square: 0.052; n=1929

Source: AID:A 2009; authors' calculations.

(Table 4). Age is the most important factor, closely followed by the part-time job. A higher household education level corresponds to lower budgets for young people ($p=0.055$). Children, too, and young people from low-income households have smaller budgets at their disposal ($p=0.053$). All the remaining factors prove to have a statistically insignificant effect. Thus, the salient point that emerges is the fact that children and young people from lower-income households are evidently not able to increase their budget to the levels enjoin-

yed by young people from higher-income households, even with the help of a part-time job.

4. Commonalities and Differences: the position in Germany and in the other countries

Study of the part-time work situation in the various individual countries permits identifying commonalities and differences, notwithstanding differences in survey procedures. In all the countries concerned, growing years are influenced to considerable extent by part-time work. Most apparent at first sight are the major differences in terms of the proportion of young people who choose to take part-time jobs; a practice that is clearly more widespread in English-speaking countries than in Germany. As mentioned at the beginning of this paper, this could be related to the differing perceptions of the youth phase: on the one hand as a moratorium and on the other as a transition. Where youth is more firmly perceived as a transition period, as is the case in the English-speaking world, it seems only logical that young people are more routinely encouraged to enter the world of employment relatively early with a view to building up the needful practical experience.

The supply of jobs depends largely on the structure of society in the country concerned. The pattern of consumption and service provision within society varies between countries. This is reflected *inter alia* in perceptible differences in the supply of part-time jobs. Provision of services, for example, is significantly more important in relative terms in the US than, say, in Germany. It is thus natural that reports from the US speak more frequently of jobs in the hospitality and retail sectors.

It is not only in Germany that the number of young people in work rises with age. One of the reasons for this seems to be that as individuals grow older they need increasing amounts of money. For the young of all countries, money is the principal motive for taking on part-time work; interest in the content of the work is universally much less often mentioned. Even so, a part-time job may well be regarded as a setting for an informal learning process. Reservations with regard to part-time jobs are also similar across the various countries. As far as formal learning at school is concerned, Germany is like other countries in displaying no correlation between having a part-time job and school attainment.

In the English-speaking countries there is a stronger focus on ethnicity. The research goes beyond the binary ethnic origin category (immigrant background or not) to which German studies confine themselves, in that it distinguishes a number of different ethnicities – not always the same ones (Payne, 2001: 36; BLS, 2005). The survey findings in countries where members of ethnic minorities do less part-time work are probably attributable to the largely informal control exercised over access to the part-time jobs market. This system begets specialised forms of integration and exclusion. The findings also show that in some countries gender is not a factor at all, while in other countries,

by contrast, preparedness to take part-time jobs depends on the emergence of gender identity.

The research findings drawn from other countries were supplemented in the present study by a regional comparison which seeks to identify the relevance of region to the employment market. Although more than 20 years have passed since reunification, East and West Germany are still by no means on an equal economic footing. Both labour markets are highly flexible. Part-time jobs, as well as micro- and mini-jobs are frequently offered. In socio-economically disadvantaged regions such as East Germany, the part-time employed as well as school students and pensioners are more likely to compete for part-time and side jobs. This is an indication that attention should be paid to regional differences in the distribution of part-time jobs and to their implications for earnings potential.

Our approach is again wider than that of other studies in that we include the topic of consumption. The focus is not simply on the bald statistics of income from part-time work, but on their relevance to the overall personal budget. Income from part-time work is almost always part of the overall budget (pocket money and personal income). Moreover, the information is in all cases viewed in relation to the financial position of the parental household. This is important, because for young people the point of having a job is to exercise their consumer choices independently of any financial support from the family.

5. Conclusion: Job and School – Living in Parallel Worlds

From an overall view, the ubiquity of part-time jobs among school students, associated dangers, and positive development potential in terms of training and education for young people are far from being matched by the quantity of empirically tested research results available to date.

Most studies can be said to provide a perspective on the topic at the superficial level, but more penetrating analyses and conclusions run into difficulty. Often there is insufficient information on the nature of the activities, on the number of hours being spent on out-of-school jobs, on the age at which the young people concerned have taken up part-time work, and on operationalisations for possible competence gains.

However, some of the assumptions about today's young people can be revised on the basis of current data. It has been assumed that the youth phase has become appreciably longer, and the formation of employment contacts correspondingly delayed. It now seems this is not the case. Up until the 1970s, the standard life history of a young person in Germany meant that he or she would begin a career apprenticeship at the age of 15 or 16, therewith entering the labour market and earning a wage for the first time. Today, the average age for beginning professional training is 19.4 years (Uhly, 2009: 157). However, we know that a good third of all school students have jobs at least part of the time. For these individuals, school attendance and work are not successive events, but run parallel (Tully, 2004a). As for the assumption that

youth is a period of continuous peer-orientation, how convincing does it look today? Over and above the pecuniary rewards of work (i.e. the attainment of a personal income), there can be little doubt that breaching the principle of peer-orientation at this age also matters. On getting a job, one enters a mixed-age environment. The way people communicate is different; new rules and expectations have to be learnt.

The future of part-time jobs

The attempt to describe part-time jobs as a subset of employment in general has proved unsuccessful: they are configured differently, and their motivation is different. This is the reason for the lack of success in characterising the scope, duration, and quality of the employment conditions actually obtained. Part-time jobs for school students are envisaged by both sides – the young people accepting them, and the employer – as short-term. A comparison of part-time jobs and the professional career reveals these differences. In the former, the focus is on gainful activity for the sake of earning, and identification with the work itself is low. The aim is to be able to live in detachment from other areas of life (in parallel worlds). Qualifications are acquired through “on-the-job training”, with frequent job changes being the norm. In complete contrast, a professional career, whether manual or white collar, demands specific preparatory training, is predicated on relatively long-term job tenure, and as a rule requires specific qualifications. It involves strong identification with the duties to be undertaken and acceptance of professional standards (quality norms, ethical principles, etc.). The gainful activity here supports the employee’s subsistence long-term. The nature of the work also determines the social status that corresponds to the particular professional activity.

In Germany, part-time jobs for school students belong to a grey area between the recognised employment market and the various informal types of employment. This tends to suggest that the principal occupation of young people in part-time jobs in Germany is more often in the area of private assistance and services. This was probably not the case 20-30 years ago. There were positions described as *Ferienjobs* (holiday jobs) that consisted of temporary stand-in work during regular employees’ holidays or sick leave. Work of this kind is now fairly uncommon. In the first place, such employment fluctuations have latterly become the business domain of professional employment agencies specialising in hourly-paid temporary positions. Also, labour is now organised for maximum flexibility as reflected in employment types such as project work, part-time work, temporary positions, and mini-jobs. A further factor is that the overall proportion of unskilled posts has been declining (Pfeiffer and Kaiser, 2009: 17). In the future, it seems likely that demand from this quarter for the services of school students will decline. In the work types with which they are associated, such as house-to-house distribution of advertising material, competition for jobs has already increased (e.g. from the unemployed, people on benefits, people on inadequate pensions, mini-job holders, and digitalisation of

advertising replacing flier distribution). One likely demographic development will be of relevance to the student job market: the growing proportion of older people in the population could lead to an increase in demand for personal services (shopping, gardening, and the like).

For the time being, at least, Germany is experiencing a rising demand for jobs hitherto taken by school students, but no increase in vacancies. The factors contributing to this are economic distress among pensioners, the growing demand by university students for such jobs (the numbers working while studying at a tertiary institution rose from 60% in 2006 to 65% in 2009; Isserstedt et al., 2010: 194). Absolute numbers of university students are also on the rise (by 27% in the last ten years; figures from the Statistisches Bundesamt [Federal Office of Statistics], 2012). The number of children and young people growing up in financially precarious family circumstances is also increasing (from 16% of children under 15 in 2000, the figure rose to 26% in 2006; Hübenthal, 2009: 10). All this suggests that a greater number of young people are having to look to supplementary funding in order to support themselves while still at school. Research on the issue, as has already been shown, is still in the early stages; a fact that contrasts starkly with the visibly advancing invasion of young people's everyday lives by economic interests. Active market research in this area continues unabated, while youth research to date has very largely ignored the commercialisation of its subjects' lives. This is no less true with regard to the sources of the funds that young people have at their disposal.

References

- ABHAYARATNA, Joanna; ANDREWS, Les; NUCH, Hudan and PODBURY, Troy (2008). *Part Time Employment: the Australian Experience*, Staff Working Paper, Productivity Commission.
- ALT, Christian; GILLE, Martina and PREIN, Gerald (2011). "Alltagswelten erforschen: AID:A. Forschungsziele, Methodik und Umsetzung der DJI-Surveyforschung" [Investigating Everyday Life. Research Goals, Methods and Implementation of the German Youth Institute Survey]. *Impulse*, 92/93, 31-35.
- BEICHT, Ursula and KREWERTH, Andreas (2010). "Geld spielt eine Rolle! Sind Auszubildende mit ihrer Vergütung zufrieden?" [Money does matter! Are Apprentices satisfied with their pay?]. *BIBB-Report*, 14/10.
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2012a). *Arbeitsmarkt in Zahlen. Beschäftigungsstatistik. Geringfügig Beschäftigte nach Altersgruppen Land Westdeutschland* [Labor Market in Figures. Employment Figures. Marginal Employment According to Age in West Germany]. Accessed November 20, 2013
<http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_31962/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Form.html?view=processForm&resourceId=210368&input_=8&pageLocale=de&topicId=31690&year_month=aktuell&year_month.GROUP=1&search=Suchen>.
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2012b) *Arbeitsmarkt in Zahlen. Beschäftigungsstatistik. Geringfügig Beschäftigte nach Altersgruppen Land Ostdeutschland* [Labor Market in Figures. Employment Figures. Marginal Employment According to Age in East Germany]. Accessed November 20, 2013

- <http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_31962/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Form.html?view=processForm&resourceId=210368&input_=&pageLocale=de&topicId=31690&year_month=aktuell&year_month.GROUP=1&search=Suchen>.
- BLS (Bureau of Labor Statistics) (2004). "Employment of Teenagers during the School Year and Summer". *BLS News*, February 18., USDL 04-217. Washington, D.C.: United States Department of Labor.
- BLS (Bureau of Labor Statistics) (2005). "Work Activity of High School Students: Data from the National Longitudinal Survey of Youth 1997". *BLS News*, April 27. USDL 05-732. Washington, D.C.: United States Department of Labor.
- ECKERSLEY, Richard (1992). *Youth and the Challenge to Change*. Carlton South: Australia's Commission for the Future.
- ENTWISLE, Doris R.; ALEXANDER, Karl L.; STEFFEL OLSEN, Linda and ROSS, Karen (1999). "Paid Work in Early Adolescence: Developmental and Ethnic Patterns". *The Journal of Early Adolescence*, 19(3), 363-388.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0272431699019003004>>
- FREDERIKSEN, Lisa (1999). "Child and Youth Employment in Denmark. Comments on Children's Work from their Own Perspective". *Childhood*, 6(1), 101-112.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0907568299006001008>>
- FRICK, Joachim R.; GROH-SAMBERG, Olaf; SCHUPP, Jürgen and SPIESS, C. Katharina (2008). "25 Wellen Sozio-Oekonomisches Panel" [25 Waves of the German Socio-Economic Panel (SOEP)]. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung* 3. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- FURLONG, Andy; WOODMAN, Dan and WYN, Johanna (2011). "Changing times, changing perspectives. Reconciling 'transition' and 'cultural' Perspectives on youth and young adulthood". *Journal of Sociology*, 47(4), 355-370.
<<http://dx.doi.org/10.1177/1440783311420787>>
- HOWIESON, Cathy; McKECHNIE, Jim and SEMPLE, Sheila (2006). *The Nature and Implications of the Part-time Employment of Secondary School Pupils*. Scottish Executive Social Research.
- HOWIESON, Cathy; McKECHNIE, Jim; HOBBS, Sandy and SEMPLE, Sheila (2012a). "New Perspectives on School Students' Part-time Work". *Sociology*, 46(2), 322-338.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0038038511419183>>
- HOWIESON, Cathy; McKECHNIE, Jim and SEMPLE, Sheila (2012b). "Working Pupils: Challenges and Potential". *Journal of Education and Work*, 25(4), 423-442.
<<http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2012.708723>>
- HÜBENTHAL, Maksim (2009). *Kinderarmut in Deutschland. Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien* [Child Poverty in Germany. Empirical Findings, Political Actors and Policies]. München: Deutsches Jugendinstitut.
- ISSERSTEDT, Wolfgang; MIDDENDORFF, Elke; KANDULLA, Maren and LESZCZESKY, Michael (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System* [The Economic and Social Situation of Students in Germany in 2009. 19th Social Inquiry of the German Studierendenwerk executed by HIS]. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- LEE, MooSung and JU, Eunsu (2010). "Effects of Part-time Work on Adolescent Development in Korea". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3226-3230.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.492>>

- LEVEN, Ingo; QUENZEL, Gudrun and HURRELMANN, Klaus (2010). "Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel" [Family, School, and Leisure Time: Continuities in Change]. In: SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (ed.). *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 53-128.
- LUHMANN, Niklas (2004). *Schriften zur Pädagogik* [Writings on Pedagogy]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MARSH, Herbert W. and KLEITMAN, Sabina (2005). "Consequences of Employment during High School: Character Building, Subversion of Academic Goals, or a Threshold?" *American Educational Research Journal*, 42(2), 331-369.
<<http://dx.doi.org/10.3102/00028312042002331>>
- MCCOY, Selina and SMYTH, Emer (2007). "So Much to Do, So Little Time: Part-time Employment among Secondary Students in Ireland". *Work, Employment and Society*, 21(2), 227-246.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0950017007076630>>
- MORTIMER, Jeylan T. and LARSON, Reed W. (ed.) (2002) *The Changing Adolescent Experience*. Cambridge: University Press.
<<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511613913>>
- NSW COMMISSION FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE (2005). *Children at Work*. Surry Hills: NSW Commission for Children and Young People.
- PATTON, Wendy and SMITH, Erica (2010). "Part-time Work of School Students: Impact on Employability, Employment Outcomes and Career Development". *Australian Journal of Career Development*, 19(1), 54-62.
<<http://dx.doi.org/10.1177/1038416210019001110>>
- PAYNE, Joane (2001). *Post-16 Students and Part-Time Jobs: Patterns and Effects. A Report Based on the England and Wales Youth Cohort Study*. DfES Research Report No 323.
- PFEIFFER, Iris and KAISER, Simone (2009). *Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung* [Consequences of Demographic Trends on Vocational Training]. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (1992). *Jugend 1992* [Youth 1992]. Frankfurt: Fischer.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (2002). *Jugend 2002* [Youth 2002]. Frankfurt: Fischer.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (2006). *Jugend 2006* [Youth 2006]. Frankfurt: Fischer.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (2010). *Jugend 2010* [Youth 2010]. Frankfurt: Fischer.
- STAFF, Jeremy; SCHULENBERG, John E. and BACHMAN, Jerald G. (2010). "Adolescent Work Intensity, School Performance, and Academic Engagement." *Sociology of Education*, 83(3), 183-200.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0038040710374585>>
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2012). *Studierende* [Students]. Accessed November 22.
<<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil01.html>>.
- TNS INFRATEST SOZIALFORSCHUNG (2010). *Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009* [Findings from the Survey on Voluntarism. Civil Society, Social Capital and Voluntarism in Germany 1994-2004-2009]. München: TNS Infratest Sozialforschung.
- TANNER, Jennifer L. and ARNETT, Jeffrey J. (2009). "The Emergence of 'Emerging Adulthood'. The New Life Stage between Adolescence and Young Adulthood". In:

- Andy FURLONG (ed.). *Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas*. New York: Routledge, 39-45.
- TULLY, Claus J. (2004a). "Schule und Job. Vom Nacheinander zum Nebeneinander" [School and Job. From Serial to Parallel]. *Diskurs*, 14(1), 54-63.
- TULLY, Claus J. (2004b). "Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen" [Contacts of School Students with the Working Environment]. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (4), 408-430.
- TULLY Claus J.; KRUG, Wolfgang and SANDER, Ekkehard (2008). "Common Differences: Youth Research in Europe. An Analysis Based on Published English and Spanish Journal Articles". *Papers*, 90, 105-126.
- TULLY, Claus J.; KRUG, Wolfgang and WIENEFOET, Verena (2011). "Jugendkonsum in globalen Handlungsbezügen" [Youth Consumption in Global Contexts]. *Zep: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 34(4), 13-19.
- UHLY, Alexandra (2009). "Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen" [Apprenticeships among Youth]. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.). *Datenreport zum Bildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 156-163.
- WINDAU, Janice and MEYER, Samuel (2005). "Occupational injuries among young workers". *Monthly Labor Review*, 10/2005, 11-23.
- WRAY-LAKE, Laura; SYVERTSEN, Amy K.; BRIDDEL, Laine; OSGOOD, D. Wayne and FLANAGAN, Canstance A. (2011). "Exploring the Changing Meaning of Work for American High School Seniors From 1976 to 2005". *Youth & Society*, 43(3), 1110-1135.
- <<http://dx.doi.org/10.1177/0044118X10381367>>

Appendix

Table 5. Linear regression, dependent variable: disposable budget for school students

	B	Beta	p
Part-time job (no part-time job)	0.171	0.047	0.046
Highest educational qualification in household	-0.038	-0.043	0.079
Age	0.129	0.101	0.000
Household above median income (below median income)	0.327	0.092	0.000
East Germany (West Germany)	0.251	0.045	0.044
City/town > 20,000 inhabitants (Town/village < 20,000 inhabitants)	0.199	0.055	0.015
Constant	12.555		0.000

In brackets: reference category; method = backward, excluded variables: school type, sex and (no) migration background; Corrected R-square: 0.023; n=1929.

Source: AID:A 2009; authors' calculations.