



JESÚS ACEVEDO ALEMÁN | KARLA CECILIA CUELLAR FERMÍN | ÁLVARO ELICES ACERO | LEONOR TERESO RAMÍREZ
TERESITA DEL NIÑO JESÚS CARRILLO MONTOYA | LUZ MERCEDES VERDUGO ARAUJO | SENADOR PASCUAL LAVILLA
MARÍA DEL CARMEN SANTOS FABELO

comunitania)

REVISTA INTERNACIONAL DE TRABAJO SOCIAL Y CIENCIAS SOCIALES
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL WORK AND SOCIAL SCIENCES

ENERO / 2020

editorial
UNIVERSITAS

UNED

FACULTAD
DE
DERECHO

Departamento
Trabajo
Social

Temática y Alcance

Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales, es una revista académica, que tiene dos objetivos básicos. En primer lugar, publicar artículos de la máxima calidad y relevancia científica, en el ámbito del Trabajo Social y las Ciencias Sociales. En segundo lugar, convertirse en un foro de debate en el que se puedan abordar los principales retos para la investigación en el ámbito del Trabajo Social y las Ciencias Sociales. Desde sus inicios, la responsabilidad de la edición de Comunitania recae en el Departamento de Trabajo Social, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Madrid, España). Se coedita con la editorial Universitas, integrándose en su colección de revistas científicas. Comunitania tiene una clara vocación internacional, tanto en la composición de su consejo editorial, como en el interés por publicar investigaciones rigurosas realizadas en cualquier lugar en el ámbito del Trabajo Social y las Ciencias Sociales.

Por favor, consultese la página web de la revista <http://www.comunitania.com/sobre-nosotros/> para la información más actualizada de Comunitania.

También puede consultar <http://revistas.uned.es/index.php/comunitania>.

Director/ Executive Editor:

Antonio López Peláez, Departamento de Trabajo Social, UNED

Secretaria de Redacción/Publishing Editor:

Rafael Acebes Valentín. Departamento de Trabajo Social. UNED.

Focus and Scope

Comunitania. International journal of social work and social sciences is an academic journal that seeks two fundamental aims. Firstly, to publish articles of the highest standards, which are of scientific relevance to the field of social work and the social sciences. Secondly, to provide a forum for debate in which to address the main issues and challenges arising in social work and social science research. Since its creation, the Department of Social Work of the Faculty of Law at the National Distance Learning University (UNED) at Madrid, Spain, has been responsible for the journal's publication. It is co-edited with Universitas editorial, integrating on the Universitas scientific journals collection. Comunitania has a clear international vocation as reflected in the members of its editorial board and its desire to publish rigorous research conducted worldwide in the sphere of social work and the social sciences.

Visit the journal website at <http://www.comunitania.com/about-us/> for up-to-date information about Comunitania.

Also you can visit <http://revistas.uned.es/index.php/comunitania>.

Consejo Asesor / Editorial Board

Tomás Fernández García. UNED.
Miguel del Fresno García. UNED.
María Antonia de Frutos Alonso. UNED
Francisco Javier García Castilla
Alfredo Hidalgo Lavié. UNED

Rafael de Lorenzo García. UNED
Francisco Javier de Lorenzo Gilsanz. UNED
Angelines Martínez Boyé. UNED
Eva María Miguélez Lorenzana. UNED
Laura Ponce de León Romero. UNED

Sagrario Segado Sánchez-Cabezudo. UNED.
Rubén Darío Torres Kumbrián. UNED

Consejo Asesor Internacional / International Editorial Board

Manuela du Bois-Reymond. Leiden University
Bruce Thyer. University of Florida
Rebecca L. Hegar. University of Texas
Rodreck Mupedziswa. University of Botswana
Howard Matthew. University of Washington
Brid Featherstone. National University of Ireland, Galway
Bent Greve. Roskilde University
Anneli Anttonen. University of Tampere
Ilse Julkunen. University of Helsinki
Andreas Walther. University of Frankfurt

Neil Gilbert. University of California at Berkeley
Thomas P. Boje. Roskilde University
Dimitris Kyriakou. European Commission's Institute for Prospective Technological Studies (IPTS)
Jean-Pierre Lévy Mangin. University of Quebec
Almudena Bernabeu. The Center for Justice and Accountability. San Francisco, CA
Delia Vega Bazán Roncal. Universidad de Trujillo
Graciela Casas Torres. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM

Grazyna Grudzinska. University of Warsaw, UW
Manuela Guillén Lúgigo. Universidad de Sonora.
Gary Rosenberg. Mount Sinai School of Medicine
Sophia F. Dziegielewski. University of Cincinnati
Lluís Flaquer Vilardebò. Universidad Autónoma de Barcelona
Antonio Lucas Marín. Universidad Complutense de Madrid
María Crespo Garrido. Universidad de Alcalá de Henares

Yolanda María de la Fuente Robles. Universidad de Jaén
Almudena Moreno Mínguez. Universidad de Valladolid
Octavio Vázquez Aguado. Universidad de Huelva
Alicia H. Kaufmann. Universidad de Alcalá de Henares

Cristóbal Torres Alvero. Universidad Autónoma de Madrid
José Antonio Nieto Piñero. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED
Juan Antonio Vázquez García. Universidad de Oviedo.
José Félix Tezanos Tortajada. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Antonio Baylos Grau. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)
Yunhua Xiang, Wuhan University, China
Fang Wei, Zhejiang University, China

Comunitania ®

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.
C/Obispo Trejo 2 Madrid 28040. España/Spain
trabajosocial@der.uned.es
Tel: (+34) 913989550. Fax: (+34) 913989551
www.uned.es

Redacción de Comunitania:
C/Obispo Trejo 2 Madrid 28040. España/Spain
www.comunitania.com
comunitania@comunitania.com
Tel: (+34) 913989550. Fax: (+34) 913989551

Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales

Comunitania (ISSN 2173-0512, e-ISSN 2173-0520) se publica dos veces al año, enero y junio, por el departamento de Trabajo Social de la UNED, en C/Obispo Trejo 2 Madrid 28040. España, email trabajosocial@der.uned.es y telefono y fax de contacto: Telf: 913989550. Fax: 913989551

Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales

Comunitania (ISSN 2173-0512, e-ISSN 2173-0520) is published twice yearly in January and June by the Department of Social Work of the Faculty of Law at the National Distance Learning University (UNED), C/Obispo Trejo 2 Madrid 28040. Spain; email trabajosocial@der.uned.es and contact information: Tel: (+34) 913989550. Fax: (+34) 913989551

Comunitania ® es una marca registrada en el Registro de Marcas Comunitarias bajo el número 009211368 publicada en el Boletín de Marcas Comunitarias nº 2010/220 el 23/11/2010

Comunitania ® is a registered trade mark of the Register of Community Trade Marks number 009211368 published in the Community of Trade Marks Bulletin no. 2010/220 of 23/11/2010

Manuscritos. Comunitania acepta manuscritos originales tanto en inglés como en español para su evaluación por pares anónimos. Por favor, consultense las normas para la presentación, edición y aceptación de manuscritos en la página web de la revista <http://www.comunitania.com/guia-de-autores/>

Los manuscritos que se remitan a Comunitania deberán enviarse exclusivamente a través de nuestro correo electrónico (comunitania@comunitania.com), en formato Microsoft Word, con letra Arial de 10,5 puntos.

Los artículos o trabajos originales se enviarán sin ninguna referencia a la identidad del autor o autores dentro del texto, acompañados de otro archivo que contenga una breve nota curricular (en torno a 50 palabras) del autor o autores, con nombres y apellidos completos y con sus correspondientes correos electrónicos.

Los artículos aceptados aparecerán en la sección "Próximos Artículos" en cuanto las galeradas sean aprobadas por los autores y la Dirección de Comunitania. No se pueden realizar cambios en el artículo después de su publicación on-line. Las fechas de recepción, de aceptación y publicación on-line aparecerán al final de cada artículo. El autor correspondiente recibirá las galeradas y será responsable de la versión final de los artículos publicados.

Manuscripts. Comunitania accepts manuscripts in both English and Spanish for anonymous peer review. Please see complete instructions for the submission, edition and acceptance of manuscripts on the journal website at <http://www.comunitania.com/authors-guide>

All manuscripts must be submitted to Comunitania by email at (comunitania@comunitania.com) in Microsoft Word format using size 10.5 Arial font.

All original articles or papers will be sent with no reference to the identity of the author or authors and accompanied by a separate file containing a brief CV (around 50 words) of the author or authors including full name and corresponding email addresses.

Articles that have been accepted for publication will appear in the section titled "Upcoming Articles" following approval of the galley proofs by the authors and the Executive Board of Comunitania. No changes may be made to the articles following their publication. The date the article was received, accepted and published on-line will appear at the end of each article. The corresponding author will receive the galley proof and be responsible for the final version of the published articles.

Copyright © 2011 de Comunitania. Los originales publicados en las ediciones impresa y electrónica de Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Comunitania. International Journal of Social Work and Social Sciences, son propiedad de esta revista, siendo necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total. Para obtener permisos de reproducción y de derecho de copia consultense las normas actualizadas en la página web de la revista <http://www.comunitania.com/politica-de-derechos>

Salvo indicación contraria, todos los contenidos de la edición electrónica se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución **"Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 3.0 España"** (CC-by-nc). Puede consultar desde la versión informativa y el texto legal de la licencia en <http://www.comunitania.com/politica-de-derechos>. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.

Copyright © 2011 of Comunitania. The original manuscripts published in the print and electronic editions of Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Comunitania. International Journal of Social Work and Social Sciences are the sole property of the journal. The partial or total reproduction of published material must be accompanied by a full citation of the source. To obtain permission to reproduce or the right to copy material consult the norms on the journal website at <http://www.comunitania.com/rights-policy>. Unless otherwise stated, all the contents of the electronic version are distributed under the licence for use and distribution **"Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 3.0 España"** (CC-by-nc). To consult the information and legal text of the licence <http://www.comunitania.com/rights-policy>. This circumstance must be expressly stated in this manner when necessary.

Disclaimer. Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Comunitania. International Journal of Social Work and Social Sciences, respeta las opiniones de los autores de los artículos publicados, pero no comparte necesariamente todos los puntos de vista manifestados en los artículos publicados.

Disclaimer. Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Comunitania. International Journal of Social Work and Social Sciences respects the statements and opinions expressed by the authors of the articles published in the journal, but does not necessarily share the viewpoints expressed in them.

DATOS DE LA EDITORIAL, ADMINISTRACION, SUSCRIPCIONES, DISTRIBUCION Y VENTAS

Precio del número: 15€
EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.
NIF A-78664976
C/ Sor Ángela de la Cruz, 43
Madrid 28020
Correo electrónico: universitas@universitas.es
Teléfono y fax: 91 563 36 52

Impresión: SOLANA E HIJOS A.G., S.A.U.
C/ San Alfonso, nº 26
La Fortuna - Leganés 28917
Correo electrónico: graficassolana@telefonica.net
Teléfono: 91 610 90 06 - Fax: 91 610 90 06
D.L.: M-54486-2010

Suscripciones, Publicidad y Solicitudes. Para la información más actualizada sobre suscripciones privadas e institucionales, precios, pedidos, formas y medios de pago, publicidad, reclamaciones, números atrasados, cambios en las condiciones de suscripciones, notificaciones de cambios de dirección, renovaciones, cancelaciones, formularios de pedido, por favor, consultense la página web de la revista <http://www.comunitania.com/contacto/> para la información más actualizada de Comunitania.

Subscriptions, Advertising and Orders. For up-to-date information on individual and institutional subscriptions, prices, orders, forms of payment, advertising, claims or complaints, back issues, changes in subscription conditions, notifications of change of address, subscription renewals or cancellations and order forms please consult the journal website at <http://www.comunitania.com/contact>

Cambios de dirección. Los cambios de dirección deberán ser notificados a la administración de la revista con seis semanas de antelación. Debiendo enviar tanto la antigua como la nueva dirección convenientemente identificadas para facilitar el correcto envío.

Change of address. Please notify the administrative division of the journal six months prior to a change of address by sending both the old and the new address to ensure proper delivery.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo-electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Privacy Statement

The names and email addresses entered in this journal will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party

INFORMATION ON PUBLISHER, ADMINISTRATION, SUBSCRIPTIONS, DISTRIBUTION AND SALES

Precio del número: 15€
EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.
NIF A-78664976
C/ Sor Ángela de la Cruz, 43
Madrid 28020
Correo electrónico: universitas@universitas.es
Teléfono y fax: 91 563 36 52

Impresión: SOLANA E HIJOS A.G., S.A.U.
C/ San Alfonso, nº 26
La Fortuna - Leganés 28917
Correo electrónico: graficassolana@telefonica.net
Teléfono: 91 610 90 06 - Fax: 91 610 90 06
D.L.: M-54486-2010

Código ético

Visitar <http://www.comunitania.com/codigo-etico/>

INDICADORES DE CALIDAD

Comunitania está presente en

Bases de datos internacionales y nacionales

LATINDEX tanto en su edición en papel como su edición electrónica

<http://www.latindex.unam.mx/>

DIALNET <http://dialnet.unirioja.es>

Plataformas de Revistas

DICE <http://dice.cindoc.csic.es/>

RESH <http://epuc.cchs.csic.es/resh/>

Repositorios

Google Scholar <http://scholar.google.es>

EVALUADORES COMUNITANIA

Han participado en el proceso de revisión de artículos en el año 2019 (números 18 y 19):

Antonio Álvarez
Clarissa Arenas Hinojosa
Emilio Díaz de Mera
Mercedes Elices López
Carlos Flores Juberías
María Paz García-Longoria Serrano
Miguel Gómez Jene
Pedro Grimalt Servera
Manuela Guillén Lugígo
María Dolores López López
Enrique Pastor Seller
Francisco Javier Pinilla García
Raquel Pérez García
Manuel Jacinto Roblizo Colmenero
José Antonio Ruíz San Román
Pedro A. Tamayo Lorenzo
Silvia Vázquez González
Inmaculada Vivas Tesón
Gustavo Zaragoza

ESTADÍSTICAS DE EVALUACIÓN

números 18 y 19:

Artículos recibidos: 20 (100%)
Artículos aceptados: 10 (50%)
Artículos rechazados: 10 (50%)

Ethical code:

<http://www.comunitania.com/ethical-code/>

QUALITY INDICATORS

Comunitania is present in

National and International Databases

LATINDEX tanto en su edición en papel como su edición electrónica

<http://www.latindex.unam.mx/>

DIALNET <http://dialnet.unirioja.es>

Journal Assessment Platforms

DICE <http://dice.cindoc.csic.es/>

RESH <http://epuc.cchs.csic.es/resh/>

Repositories

Google Scholar <http://scholar.google.es>

COMUNITANIA REVIEWERS

Ourlist of reviewers in 2019
(issues from 18 to 19):

Antonio Álvarez
Clarissa Arenas Hinojosa
Emilio Díaz de Mera
Mercedes Elices López
Carlos Flores Juberías
María Paz García-Longoria Serrano
Miguel Gómez Jene
Pedro Grimalt Servera
Manuela Guillén Lugígo
María Dolores López López
Enrique Pastor Seller
Francisco Javier Pinilla García
Raquel Pérez García
Manuel Jacinto Roblizo Colmenero
José Antonio Ruíz San Román
Pedro A. Tamayo Lorenzo
Silvia Vázquez González
Inmaculada Vivas Tesón
Gustavo Zaragoza

EVALUATION STATISTICS

issues from 18 to 19:

Received papers: 20 (100%)
Accepted papers: 10 (50%)
Rejected papers: 10 (50%)

Sumario/Contents

ARTICULOS/ARTICLES

- El lado oculto del *bullying*: los espectadores. Retos del trabajo social / The hidden side of bullying: the spectators. Challenges of social work
Jesús Acevedo Alemán y Karla Cecilia Cuellar Fermín Págs 9-27
- El componente de la activación laboral en la Renta Garantizada de Ciudadanía de Castilla y León: una perspectiva profesional / The component of the work activation in the Guaranteed Income of Citizenship of Castile and Leon: a profesional perspective
Álvaro Elices Acero..... Págs 29-44
- Rompiendo cotidianidades y tejiendo redes comunitarias para desarrollar empoderamiento dialógico-colectivo / Breaking everyday and weaving community networks to develop dialogical-collective empowerment
Leonor Tereso Ramírez, Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya y Luz Mercedes Verdugo Araujo..... Págs 45-55
- Familias multiproblemáticas y el programa de apoyo a familias en Soria / Multi problem families and the family support program in Soria
Senador Pascual Lavilla..... Págs 57-78
- La educación especial en Ciudad Juárez: reflexión y acción / Special education in Ciudad Juárez: reflection and action
María del Carmen Santos Fabelo..... Págs 79-93

RESEÑAS/REVIEWS

- Castillo de Mesa, J. 2019. El Trabajo Social en la era digital / Social Work in the Digital Era. Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi
Paula Méndez Domínguez Págs 95-97
- Páez Cot, C. 2017. Alas de Papel. Una nueva mirada hacia las personas que sufren trastorno mental / Paper Wings. Another look at persons suffering from mental illness. Barcelona: Espai Literari
Nuria Hernández Casado..... Págs 99-102

El lado oculto del *bullying*: los espectadores. Retos del trabajo social

The hidden side of bullying: the spectators. Challenges of social work

Jesús Acevedo Alemán*, Karla Cecilia Cuellar Fermín**

* Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo, Coahuila, México. jesusaceve@hotmail.com

** Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo, Coahuila, México. kar17c@hotmail.com

Abstract:

Introduction. In recent years, multiple studies have been conducted on the phenomenon of bullying within educational contexts, in the same way it has been written about the profiles of the aggressors, as well as their characteristics and behaviors (Acevedo 2010), however Little has been studied about the so-called "passive aggressor," the spectators of the aggressions, who represent a type of subtle aggressor, invisible in most cases, but of fundamental presence; The main objective of this article is to show the results of a study aimed at identifying the types of spectators that predominate in twelve Basic Education Institutions of the City of Saltillo, Coahuila, Mexico, of which six are of primary level and six of secondary level; taking into consideration 75 students of these levels in ages ranging from 6 to 15 years old. Material and methods. The Bullying Card was designed in school contexts, through which four types of bullying spectators were identified: passive, antisocial, reinforcing and assertive. Conclusions. The study revealed that the assertive spectator predominates in the twelve institutions addressed; showing with it, a growing participation of the students in the matter of prevention of school violence that is currently lived in the entity.

Keywords: child abuse; bullying; spectators.

Resumen:

En los últimos años, se han realizado múltiples estudios sobre el fenómeno de la intimidación o *bullying* dentro de los contextos educativos, de igual manera se ha escrito sobre los perfiles de los agresores, así como sus características y conductas (Acevedo 2010), sin embargo poco se ha estudiado sobre el denominado "agresor pasivo," los espectadores de las agresiones, quienes representan un tipo de agresor sutil, invisible en la mayoría de las ocasiones, pero de presencia fundamental; objetivo central del presente artículo el cual muestra los resultados de un estudio encaminado a identificar a los tipos de espectadores que predominan en doce Instituciones de Educación Básica de la Ciudad de Saltillo, Coahuila, México, de las cuales seis son de nivel primaria y seis de nivel secundaria; tomando a consideración a 75 estudiantes de dichos niveles en edades que oscilan entre los 6 y 15 años de edad. **Material y Métodos.** Se diseño la *Cedula de Intimidación*

en contextos escolares, mediante la cual se identificaron cuatro tipos de espectadores del *bullying*: pasivos, antisociales, reforzador y asertivo. **Conclusiones.** El estudio reveló, que predomina en las doce instituciones abordadas, el *espectador asertivo*; mostrando con ello, una creciente participación de los estudiantes en materia de prevención de la violencia escolar que se vive actualmente en la entidad.

Palabras clave: maltrato infantil; *bullying*; espectadores.

Article info:

Received: 19/07/2019 / Received in revised form: 09/01/2020

Accepted: 15/01/2020 / Published online: 25/01/2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.19.1>

1. Introducción. Del maltrato infantil al *bullying*

Por siglos los niños han sido expuestos a situaciones desafortunadas, a climas de violencia, o a prácticas disciplinarias extremas, Aristóteles expresaba que un hijo y un esclavo eran propiedad de los padres y nada de lo que se haga con lo propio es injusto (Pérez 2008). En el siglo IV d.C., en la antigua Grecia, las niñas eran sacrificadas cuando la expectativa era el de tener un varón, no considerándolas útiles. Mientras que el Código Mendocino describe diversos tipos de castigos que se imponían a los menores como pincharlos con púas de maguey, hacerlos aspirar humo de chile quemado, dejarlos sin comer, quemarles el pelo, largas jornadas de trabajo, etcétera. Asimismo, un rey de Suecia llamado Aun sacrificó a nueve de sus 10 hijos con el afán de prolongar su vida. El infanticidio también fue una forma de eliminar a los niños con defectos físicos; durante el nazismo se ordenaba matarlos con el fin de alcanzar la supuesta pureza de la raza, y en algunos países como China, se usaba para controlar la natalidad (Santana 1998).

El abuso y maltrato hacia los niños por siglos era percibido como conductas normales, no sancionadas, ni mucho menos penalizadas, no es hasta 1868 que Ambroise Tardieu en París describe de manera formal el *síndrome del niño golpeado*. Debido a unas autopsias realizadas a 32 niños muertos por golpes y quemaduras. Por otro lado, en Colorado Kempe y Silverman en 1962 crearon la expresión *síndrome de niño golpeado*; la cual fue ampliada por Fontana en 1979 al indicar que los niños podían ser agredidos no solo en forma física, sino también emocional o por negligencia, de modo que sustituyó el termino golpeado por el *maltratado* (Acevedo, 2010).

Fue hasta 1874 que en Nueva York se dictara por primera vez, sentencia condenatoria a padres golpeadores. Esto a consecuencia del caso de la niña Mary Ellen nacida en 1866 maltratada por sus padres quienes la agredían con objetos punzocortantes, además de atarla a la cama a la edad aproximada de entre 6 y 7 años. Estos actos llamaron la atención de los vecinos quienes reportaron el caso con una trabajadora

de caridad, denunciando el caso, el cual al principio se rechazó debido a que era visto como algo normal, por lo que no existía una legislatura contra la violencia del menor que pudiera defenderla, pero insólitamente, existía una Ley que protegía a los animales y debido a que el ser humano pertenece al reino animal la trabajadora de la caridad con la ayuda de la Sociedad Americana para la prevención de la crueldad hacia los animales, a Mary Ellen se le amparó con dicha Ley (Fontana 2003).

Desde entonces el maltrato infantil ha sido una problemática que ha sido investigada en diferentes países del mundo, incluso en México tales investigaciones comenzaron desde los años 60s, debido a los casos que comenzaron a presentarse en los hospitales donde llegaban niños con golpes y en ocasiones no se podía hacer nada por ellos, falleciendo a los pocos días de su ingreso (San Martín 2005). Es hasta 1965 que en el Hospital de Pediatría del Centro Médico Nacional se evidenció al primer grupo de niños y niñas maltratados, iniciándose de esta manera los primeros estudios en relación al fenómeno, el impacto de la incipiente pero sustancial evidencia contribuyó a que la comunidad en general asumiera que el maltrato infantil era un fenómeno común dentro de todas las sociedades (Marcovich 1978).

Desde entonces, se han manejado cifras verdaderamente alarmantes de niños y niñas que son objeto de la violencia por parte de sus padres, tutores o cuidadores lo que proporciona una idea general de la dimensión del problema. Por ejemplo, los estudios realizados en E.U. por Kempe en 1985 indicaron que en 6 de cada 1 000 nacimientos se pueden presentar malos tratos, lo que daría un número total de 30 mil a 50 mil niños maltratados por año en aquel país. Más recientemente aún se sabe que los casos de maltrato infantil han alcanzado la cifra de 24 millones al año (Francia 2003).

La Unicef (2013) informó en 1990 que la cifra de niños muertos por maltrato ascendía al millón y medio en la última década. En Estados Unidos el Centro Nacional del Niño Abusado, informó que desde 1960 el problema ha ido incrementándose desde el 66 al 73%. Otro estudio realizado por la New Jersey División of Youth and Family Services en 1989, expuso una serie de datos confirmados y notificados de cada tipo de maltrato: los casos de maltrato físico representan allí un 34% del total, los de negligencia un 55% y los de abuso sexual casi un 8%. En América Latina el problema es de una complejidad más grande, si se tiene en cuenta que las condiciones socioeconómicas, las guerras y todo el entramado cultural, se constituyen en variables importantes para darse el maltrato (Unicef 2005).

En Brasil por ejemplo, la mortalidad de menores de 5 años asciende a 185,000 niños, la mayoría pertenece a la raza negra y son de muy bajos recursos económicos, lo cual lleva a estos niños al trabajo informal, la mendicidad y la delincuencia (Gómez, 2005). Además el 58% de los menores de 19 años viven en la pobreza, de éstos el 20% están abandonados y viven en la calle. En Santo Domingo y República Dominicana, dos estudios mostraron tasas de maltrato de 58% y 33%, respectivamente, mientras otro reveló que toda una población de niños con alguna discapaci-

dad estaba sometida a algún tipo de maltrato. Por otra parte en Guatemala, de un total de 698 casos de maltrato registrados en los hospitales generales (San Juan de Dios, Roosevelt e IGGSS) entre 1990 y 1995, el 47% correspondió a maltratos físicos, un 36% a abandono y un restante 17% a casos de abuso sexual.

Por otro lado en Canadá, a pesar de que es una nación industrial y tecnológicamente pionera y avanzada, considerada como uno de los países más desarrollados, con una economía diversificada, que la hace independiente por sus grandes yacimientos y abundantes recursos naturales así como del comercio, no está exenta de este problema, las cifras referentes a esta nación se fundamentan en la base de información publicada por el teléfono de ayuda a la infancia: "Kids Help Phone" que en 1999, que contestó llamados de casi 3 mil comunidades rurales y urbanas de todo Canadá, el 14% de ellas, correspondieron a consultas en las que el niño o niña se enfrentaba a conductas violentas o abusivas. Más de la mitad de las llamadas (54%) realizadas correspondieron a jóvenes entre 15 y 19 años. Un 35% tenía entre 10 y 14 años, y un 10% más de 20 años; el restante 2% correspondió a niños menores de 9 años (Alconada 2002).

Por su parte el periódico *Excelsior* (2001) presenta algunos datos estadísticos que revelan esta situación de manera global, así El Centro Nacional de Abuso y Negligencia para con la infancia de los Estados Unidos (NCANDS), estimó que, según datos recogidos de 50 estados y el distrito de Columbia en 1996, 1077 niños y niñas murieron a causa de abuso o negligencia, de éstos, un 77% tenía tres años o menos de edad. En este sentido, se reportaron en los distintos servicios públicos de protección a la infancia de Estados Unidos, 3 millones de casos de abuso o maltrato infantil; el 36% de éstos fueron confirmados y el resto no pudo verificarse a causa de falta de información sobre el niño, la familia o el supuesto abusador.

En el caso particular de México entre 1976 y 1993, hubo un crecimiento anual del 9% en las denuncias de situaciones de maltrato. Esto fue atribuido principalmente a una mayor sensibilización y concientización de la población sobre el fenómeno. Sin embargo, continuó siendo mucho mayor el número de víctimas que los casos que llegaron a ser realmente denunciados.

Es sorprendente a la crueldad que son sometidos los menores por sus padres, ya que como supuestos adultos e individuos responsables conocen el sentido del dolor físico. Sin embargo los estudios han revelado, en los agresores un sinnúmero de causas que detonan los malos tratos que pueden ir desde las causas individuales, familiares, sociales, culturales, ideológicas, religiosas, entre muchas otras (Acevedo 2010). Que dan muestra no solo del nivel de agresión que se puede llegar a ejercer en contra de los más vulnerables, sino de la manera en que se ha venido diversificando las tipologías de agresión, pasando de las que narraba Fontana (1979) que solo eran en forma física, emocional y negligencia, hasta las que categoriza Acevedo (2010) como son maltrato físico, abandono físico, maltrato emocional o psicológico, abandono emocional, abuso sexual, explotación laboral o mendicidad, corrupción, Síndrome de Münchausen por

poder, incapacidad parental de controlar la conducta del niño, maltrato parental, secuestro y sustitución de identidad, maltrato institucional, y retraso no orgánico en el desarrollo del niño, y *bullying* o intimidación en los contextos educativos (cuadro 1).

CUADRO 1: Tipos de Maltrato Infantil

| Tipos de maltrato | Descripción |
|---------------------------------------|--|
| Maltrato físico | Es la acción no accidental de un adulto, que provoca un daño físico o enfermedad en el niño como consecuencia de negligencia intencionada o producida por castigos únicos, repetidos y de magnitud y características variables. |
| Abandono físico u omisión de cuidados | Es el no cumplimiento de intencional en atender las necesidades básicas del menor (Alimentación, higienes, seguridad, atención médica, vestido, educación, etc.) que no son satisfechas por ninguno de los integrantes del grupo que conviven con él. |
| Maltrato prenatal | Es la falta de cuidado por acción u omisión, del cuerpo de la futura madre o el auto suministro de sustancias o drogas que de una manera consciente o inconsciente, perjudican al feto del que es portadora. |
| Síndrome del bebe zarandeado | Se produce por las violentas sacudidas del cuerpiito lactante. |
| Síndrome de Munchhausen por poderes | Situaciones en el que el padre o la madre someten al niño a continuos ingresos y exámenes médicos, alegando síntomas físicos patológicos, ficticios o generados de forma activa por cualquiera de ellos. |
| Maltrato psico-emocional | Implica las actitudes de indiferencia, ridiculización, insultos, regaños o menosprecios, producidos por los padres o adultos cuidadores y que los dañan en su esfera emocional o cuando son sometidos constantemente a presenciar actos de violencia física o verbal hacia ellos u otros miembros de la familia. |
| Abuso sexual | Cualquier clase de placer sexual con un niño por parte de un adulto. |
| Abandono emocional | Situaciones de omisión producidas por los padres o los adultos cuidadores de los niños que implican la no respuesta a la satisfacción de las necesidades básicas; no estar interesado, no sentirse gratificado por cuidar y cuidar, etc. |
| Maltrato institucional | Cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisiones procedentes de los poderes públicos o derivada de la actuación de un profesional que violen los derechos del niño y/o la infancia. |
| Abandono educacional | No inscribir a un niño en los niveles de educación obligatorios o no proveer la atención a las necesidades de educación especial y por parte de los poderes públicos no prestar la asistencia social necesaria. |
| Explotación Laboral | Situación donde determinadas personas asignan al niño la realización continua de trabajos domésticos o no y que deberían ser realizados por adultos interfiriendo en las actividades y necesidades sociales y/o escolares de los niños. |
| Mendicidad | Situación donde los niños realizan actividades o acciones consistentes en demandas o pedido de dinero en la vía pública. |

| | |
|--|---|
| Incapacidad parental | Los padres o tutores manifiestan o demuestran claramente su total incapacidad para controlar y manejar de manera adaptativa el comportamiento de su/s hijo/s. Manifiesta ignorancia de los pasos del niño, dónde y con quién está ó en qué actividades está participando; justificación de tal abandono por supuestos “problemas” presentados por el niño, los padres “no saben qué hacer.” Renuncia implícita y a veces explícita a solicitar ayuda especializada ante tales circunstancias. |
| Sustitución de identidad | El robo de identidad o usurpación de identidad es la apropiación de la identidad de una persona: hacerse pasar por esa persona, asumir su identidad ante otras personas en público o en privado, en general para acceder a ciertos recursos o la obtención de créditos y otros beneficios en nombre de esa persona. |
| El síndrome de alienación parental (SAP) | Es un término acuñado por el psiquiatra infantil Richard Gardner, e introducido en su artículo de 1985 para describir un conjunto de comportamientos distintivos que, fueron mostrados por niños que supuestamente habían sido manipulados psicológicamente para mostrar miedo injustificado, falta de respeto u hostilidad hacia el padre, la madre u otros miembros de la familia, típicamente, por el otro miembro de la familia y durante las disputas por la custodia de la descendencia |
| <i>Bullying</i> | El acoso escolar (también conocido como hostigamiento escolar, matona je escolar, maltrato escolar o en inglés bullying) es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre estudiantes de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado tanto en el aula, como a través de las redes sociales, con el nombre específico de ciberacoso. Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en la clase y en los patios escolares. Los protagonistas de los casos de acoso escolar suelen ser niños y niñas en proceso de entrada en la adolescencia. Siendo ligeramente mayor el porcentaje de niñas en el perfil de víctimas |

2. Bullying en el marco del maltrato infantil

Las primeras referencias sobre *bullying* —o al menos los primeros trabajos— se pueden atribuir al escritor Tomas Hughes en 1857, quien publicó su libro *Tom Brown’s School Days*, en el cual relata los efectos dañinos del *bullying* en escuelas públicas de Inglaterra, y que en su momento causó un gran debate público (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon 2008).

Así mismo, la primera referencia que se hizo respecto a la violencia entre pares en la escuela fue dada por el psicólogo sueco Meter Heinemann (Ccoicca 2010), quien lo llamo *mobbing* y lo definió como la agresión de un grupo de alumnos contra uno de sus miembros. De *mobbing* se paso al termino anglosajón *bullying* para designar la acción y esta palabra se deriva de la palabra inglesa *bully*, que literalmente significa “matón” o “bravucón”, y se relaciona con conductas que están ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos, entre otros (Avilés 2006; Coicca 2010).

Dan Olweus catedrático de psicología de la Universidad de Bergen, Noruega, comenzó a investigar la violencia juvenil en las escuelas, quien en conjunto con el Ministerio de Educación Noruego inició una campaña de sensibilización sobre el tema (Gálvez, Moreno y Pocó 2008). Posterior a los trabajos de Olweus, en la década de los 90, Ortega (2005) narra que se le dio una especial atención al estudio del factor contextual del *bullying*, derivado de la necesidad de conocer las condiciones bajo las cuales se presentaban las prácticas de intimidación. Definió al *bullying* como una acción de intimidación, presentada en un contexto social, en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro compañero y, lo someten por tiempo prolongado agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, asilamiento social, o exclusión social, aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse.

Cabe destacar que dentro de las investigaciones sobre *bullying* que se han realizado en casi todos los países, merecen atención especial los estudios llevados a cabo en España, y que son referentes para otras investigaciones (Oñate y Piñuel 2007); estudios con una muestra de 24,990 alumnos de 14 comunidades autónomas en donde se encontró que 13.90% de los alumnos es agredido con sobrenombres, 10.40% con el silencio o no dirigirles la palabra. Además, se identificó que la tasa de acoso entre niños es de 24.4%, en tanto que las niñas fue de 21.6%, y la tasa de acoso total fue de 23.3% (Ccoicca 2010).

Es relevante destacar que no solo en España se desarrollaron estudios de gran envergadura, también hay otros países en el continente europeo que originaron tal proliferación de trabajos; por ejemplo en Bélgica (Flandes), a partir de estudios realizados se delimitaron 3 componentes básicos para la solución del *bullying*, como los son: una política escolar de normas y sanciones claramente contrarias al acoso; cuatro sesiones en el aula sobre estrategias y habilidades de resolución de conflictos de acoso y en apoyo a las víctimas; y el tratamiento específico con agresores y víctimas (Acevedo 2012).

Por su parte Díaz (2005) expone que dependiendo del contexto bajo el cual se presenten las prácticas de *bullying*, deben variar las estrategias, y puntualiza que las investigaciones que se hacen en Europa difieren del contexto latinoamericano por factores de orden cultural, económico, político y social. Por ejemplo en Latinoamérica, la violencia escolar se convirtió en un problema de salud pública en la década de 1990, Brasil es el primer país del continente donde se presenta la mayor prevalencia sobre este fenómeno (Abramovay 2010). En el caso de Uruguay, existen estudios a nivel nacional que tratan el tema de la violencia escolar, donde se observa una alta incidencia hacia la intimidación. Silva (2009) señala que en estos estudios 28% de los estudiantes reconoce haber participado en peleas, 71% dice haber agredido verbalmente, y 18% asegura haber visto a un compañero portando armas.

Felip (2007) subraya a partir de sus hallazgos en Guatemala que se debe poner atención a las siguientes correlaciones que se desprenden de la intimidación: el mal-

trato físico directo y la exclusión social, los cuales representan los dos tipos de acoso que se encuentran más en la educación primaria, mientras que disminuyen en la educación secundaria; el maltrato verbal, contrariamente al maltrato físico, aumenta en porcentaje en la educación secundaria; el maltrato verbal es el tipo más extendido en cualquiera de las etapas educativas.

En la actualidad el término *bullying* es común en la literatura, sobre todo dentro de los temas que se relacionan con el maltrato entre escolares; con frecuencia se utiliza en los contextos educativos para referirse a la situación de violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo del grupo, quien no es capaz de defenderse (Olweus 1978). Ortega, Del Rey y Mora (2001) establecen que existe hoy día fuerte evidencia sobre la presencia del problema y las consecuencias negativas a largo plazo, sin embargo, reconocen que se siguen presentando dificultades en el estudio del propio fenómeno. Agrega que se deben, por la diversidad de variables que se conjugan, como puede ser: la percepción de los implicados sobre lo que sucede, la percepción externa, la participación de otras en el mantenimiento o resolución del problema, y la conducta individual, entre otras.

En el caso de México, de manera particular, las investigaciones relacionadas con la violencia escolar son escasas y carecen de contundencia (Acevedo 2010). Castillo y Pacheco (2008) señalan en este sentido, que no existen datos claros de los alcances del problema, lo que se sabe es lo que se ha generado por la propia experiencia, o dicho de otra manera, lo que se vivió en la adolescencia: los apodos, los golpes, las burlas reiteradas, las vejaciones y los actos de intimidación en los ambientes escolares, particularmente en secundaria.

Prieto, Carrillo y Jiménez (2005) argumentan que pese a los estudios efectuados en México, caracterizados por la exploración de ciertos factores familiares, escolares y sociales sobre los contextos educativos, aun no alcanzan una debida profundidad en el estudio de la intimidación que permita la adecuada intervención, lo cual fundamenta la necesidad de generar algún programa preventivo, estimulado con ello, en mayor medida, los estudios de corte multidisciplinario sobre esas y otras variables, logrando así desarrollar una conciencia sobre el fenómeno entre estudiantes de nivel básico y medio superior (bachillerato) (Castillo y Pacheco 2008).

3. Los espectadores, los nuevos bulleadores

Ahora bien, cabe destacar que mucho se ha escrito sobre los perfiles de los agresores, así como sus características y conductas (Acevedo 2010), pero poco se ha estudiado al denominado "agresor pasivo", los espectadores de las agresiones, quienes representan un tipo de agresor sutil, invisible en la mayoría de las ocasiones, pero de presencia fundamental, en el contexto de la intimidación en los ambientes

educativos. Avilés (2010) indica que los espectadores se caracterizan por no permanecer libres de la influencia respecto a los hechos de intimidación, destacados por asumir posturas individualistas, egoístas y apáticas.

Cabezas y Monge (2007) exponen que los espectadores no participan directamente, pero se divierten ante las agresiones que sufren sus compañeros, no los definen y tampoco delatan a los victimarios, se callan ante el temor de que los papeles se inviertan, y ser ellos a quien se victimice. Olweus (1973; 1978; 1993) describe que la comprensión de este fenómeno pone evidencia en que el *bullying* no se limita a la existencia de agresores y víctimas. La realidad es que otros estudiantes, aun sin tomar la iniciativa de las agresiones, si toman parte en las intimidaciones apoyando a los agresores en sus actos y simpatizando con ellos; en palabras de Paredes et al. (2008) son los "agresores pasivos, seguidores y secuaces", quienes conforman un grupo de estudiantes muy heterogéneo.

Olweus (1993) subraya que la presencia de los espectadores en la reproducción del fenómeno construye en el contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros, en otras palabras se crean un círculo de pasividad y legitimación de las prácticas agresivas. El mismo autor describe en cuanto a las repercusiones que tiene la intimidación para los espectadores, se pueden enunciar en tres tipos de conductas: el de callar por miedo para no ser la próxima víctima de la agresión; el de convertirse en "ayudante del agresor"; y el de hacerle frente al agresor y convertirse en su "rival" (actuando de esta forma como el defensor o solidario de la víctima).

Otro aspecto importante de la influencia del *bullying* sobre los espectadores es que produce un efecto de de-sensibilización y la pérdida de empatía frente al dolor ajeno, al igual que se presenta el miedo, sumisión, falta de solidaridad, interiorización de conductas antisociales y delictivas para conseguir objetivos, sentimientos de culpabilidad, persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta: íntimamente relacionados con una serie de factores intervinientes en la reproducción de la propia intimidación. De tal manera que la frecuente exposición de un niño a climas de intimidación y violencia impactará indudablemente en su percepción y actitud ante las relaciones humanas, en donde su actuar estará limitado por resentimiento hacia quienes le han causado daño, y también hacia quienes no hicieron nada por apoyarlo (Olweus 2001).

Finalmente Ccoicca (2010) distingue cuatro tipos de espectadores, *los espectadores pasivos*, identificados por alumnos que saben de la situación y callan porque temen ser las próximas víctimas o porque no sabrían como defenderse, *espectadores antisociales*, alumnos que acompañan en los actos de intimidación (el acosador suele estar acompañado por alumnos fácilmente influenciables y con un espíritu de solidaridad poco desarrollado). *El espectador reforzado*, aunque no participa de la agresión de manera directa, observa las agresiones, las aprueba e incita. Finalmen-

te, *el espectador asertivo*, representado por alumnos que apoyan a la víctima, y a veces hacen frente al agresor.

4. Metodología

Bajo el anterior orden de ideas se fundamenta el presente estudio de carácter cuantitativo, diseñando bajo un esquema descriptivo y de recolección de datos transversal de corte no experimental (Hernández, Fernández y Baptista 2010), el cual se encamino en identificar a los tipos de espectadores que predominan en doce Instituciones de Educación Básica de la Ciudad de Saltillo, Coahuila, México, de las cuales seis son de nivel primaria y seis de nivel secundaria; tomando a consideración a 75 estudiantes de dichos niveles de edades que oscilan entre los 6 y 15 años.

Para la recolección de los datos se diseño la *Cedula de identificación de Intimidación en contextos escolares*, instrumento de 24 reactivos, con tres categorías: 1) Datos generales; 2) posibles espectadores; y 3) los tipos de espectadores. En base a los ítems se identificaron los distintos perfiles de espectadores del *bullying*, considerando cuatro categorías (Ccoicca 2010):

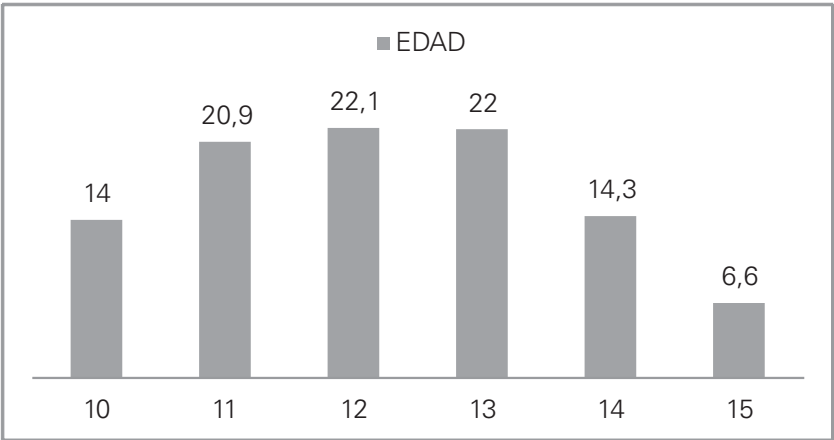
1. *Los espectadores pasivos*, identificados por alumnos que saben de la situación y callan porque temen ser las próximas víctimas o porque no sabrían como defenderse.
2. *Espectadores antisociales*, alumnos que acompañan en los actos de intimidación (el acosador suele estar acompañado por alumnos fácilmente influenciados y con un espíritu de solidaridad poco desarrollado).
3. *El espectador reforzador*, aunque no participa de la agresión de manera directa, observa las agresiones, las aprueba e incita.
4. *El espectador asertivo*, representado por alumnos que apoyan a la víctima, y a veces hacen frente al agresor.

Una vez aplicado el instrumento, el procesamiento de los datos y la información recolectada, es decir, del análisis de resultados, se realizó con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22.

5. Resultados

Conforme a la edad de los alumnos entrevistados, oscilan entre los 12 y 13 años de edad, con un 22.1 y 22% respectivamente. Mientras que es considerable la diferencia de alumnos con 15 años de edad con un 6.6% de encuestados (Gráfico 1). Es notable que en los entrevistados, no existe gran diferencia entre los del sexo femenino y masculino, siendo el primero con un 49.2% y el segundo un 50.7%.

GRÁFICO 1: Edad de los entrevistados

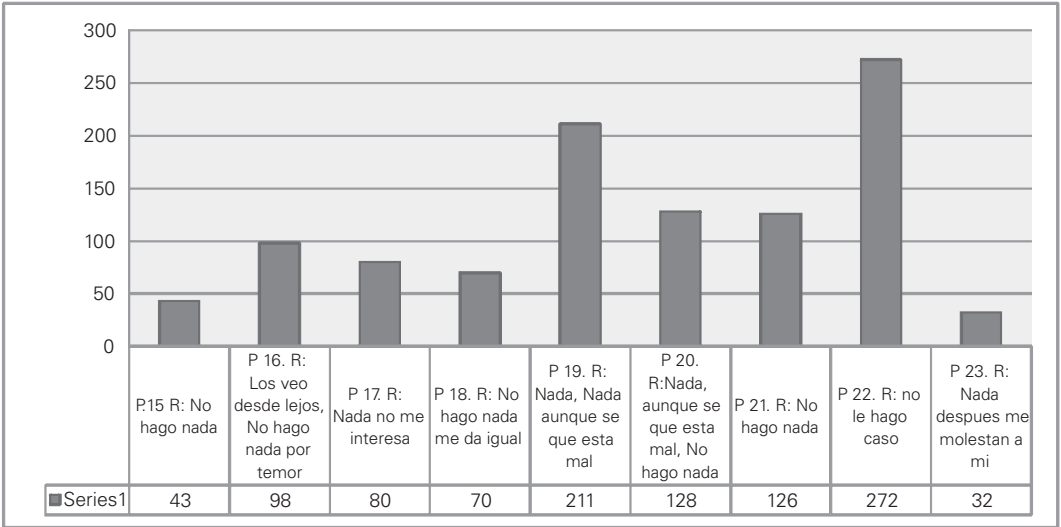


Como se ha señalado la comprensión del *bullying* no se limita a la existencia de agresores y víctimas. La realidad es que otros estudiantes, aun sin tomar la iniciativa de las agresiones, si toman parte en las intimidaciones, apoyando a los agresores en sus actos y simpatizando con ellos; son los llamados agresores pasivos, seguidores y secuaces, quienes conforman un grupo de estudiantes muy heterogéneo (Olweus 1973; 1978; 1993; Paredes et al. 2008), en tal sentido a continuación se presentan los datos obtenidos en función a sus perfiles.

El pasivo

El *espectador pasivo* se refiere a los alumnos que aun teniendo conocimiento de los actos de intimidación, se limitan a observar y callar, ante el temor de que los papeles se inviertan, y sean ellos las próximas víctimas. Las respuestas dadas a cada pregunta son similares, ya que estas corresponden al *espectador pasivo*, en donde 272 estudiantes respondieron que *no harían caso cuando alguien les pida molestar a otros*, 228 aseguran *no hacer nada ante actos de intimidación*, 144 dijo *no hacer nada, aunque saben que está mal* y 150 encuentra *desinterés ante tales actos* (Gráfica 2).

GRÁFICA 2: Espectador pasivo



Observando que los estudiantes están perdiendo sensibilidad ante hechos violentos y el dolor ajeno al igual que perdida de la solidaridad con sus compañeros. El trabajador social no solo debe intervenir con los agresores y víctimas de este fenómeno sino también con aquellos alumnos que saben de la situación y no hacen nada, ya que de ellos depende que estos actos ya no se sigan cometiendo.

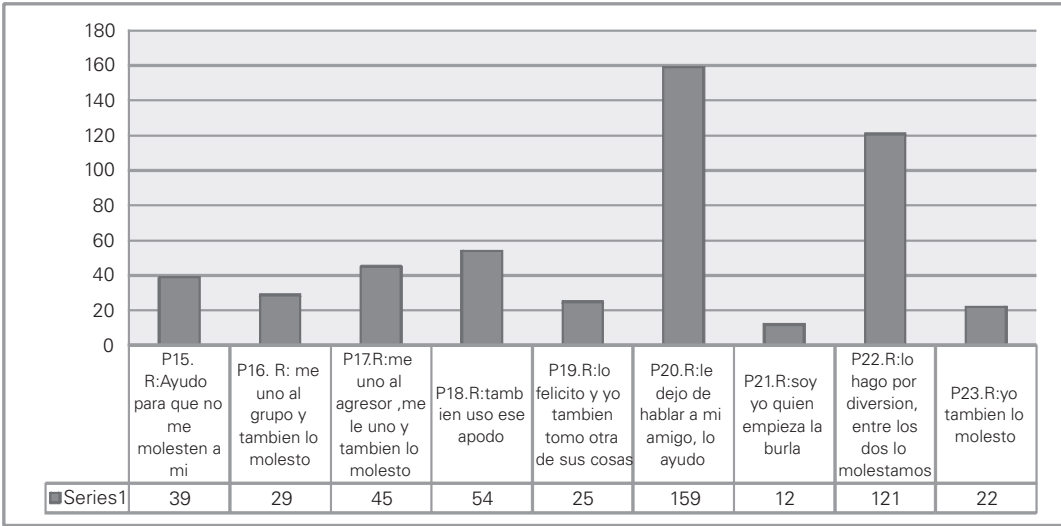
Antisocial

El *espectador antisocial* se refiere aquellos estudiantes que acompañan a los agresores en sus actos, los cuales forman un grupo de estudiantes con baja intención de ayudar y de fácil manipulación, lo cual es conveniente para el agresor pueda influir de manera negativa en ellos. En base a lo observado 159 de los alumnos respondieron que *le dejarían de hablar a su amigo, si este molestara a otro compañero*, se puede considerar por el alumno como algo correcto más sin embargo con el hecho de excluirlo, se están cometiendo actos de intimidación, ya que también esto es una forma de hacerlo. Mientras que 121 alumnos afirma que *molestan a sus compañeros por diversión* y 59 dicen *usar apodos ofensivos* puestos por sus compañeros para continuar la burla de quienes lo comenzaron (Gráfica 3).

Para Olweus (1993) la influencia que los agresores ejercen sobre los demás, produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros. Los *espectadores antisociales* en muchos casos se convierten en cómplices, se ríen de las situaciones, ani-

man al agresor, e incluso le aplauden (Guía para alumnos 2010), esto quiere decir que ellos no actúan como responsables de la intimidación, pero si como agente consentidor.

GRÁFICA 3: Espectador antisocial

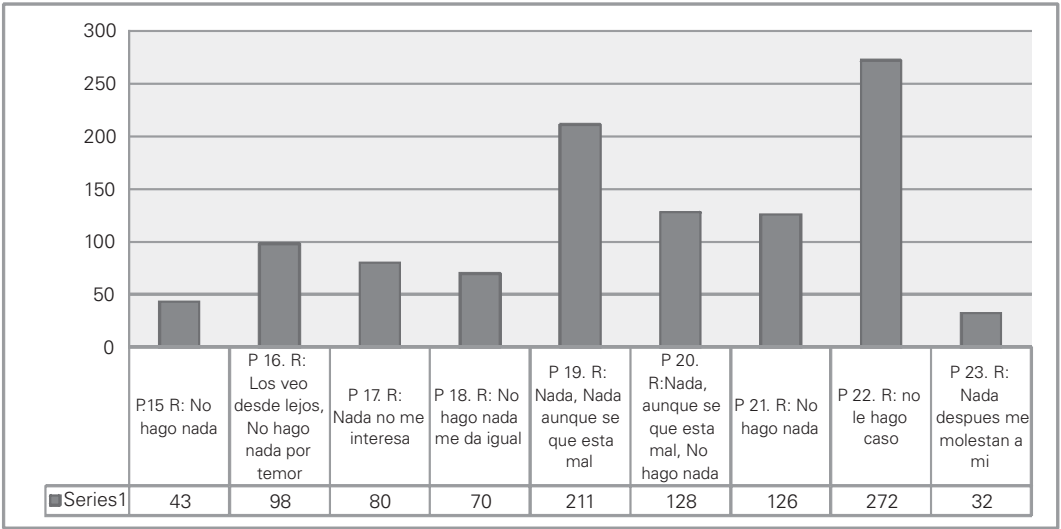


En estos casos, el trabajador social debe concientizar a los alumnos de que su participación como acompañantes del agresor afecta tanto su desarrollo personal, como social, ya que no solo se hace daño a sí mismo, si no que daña a otros. De igual manera, interesarse por su autoestima y su falta de solidaridad, ya que como se menciono son personas muy fáciles de influenciar.

Espectador reforzador

El *espectador reforzador* son aquellos que solo observan las agresiones y las aprueban, no se sienten culpables ya que no participan directamente y confían en que esto no afectara a las víctimas. Los resultados a este tipo de espectador, arrojaron que 171 alumnos *se burlan de las apariencias físicas de sus compañeros y no hacen nada para defenderlo*, 66 *se burla de los apodosos ofensivos usados por sus compañeros pero aseguran no llamarlos así* y 29 de ellos *se ríe de su amigo cuando alguien lo intimida pero él no lo molesta* (Gráfica 4).

GRÁFICA 4: Espectador Reforzador

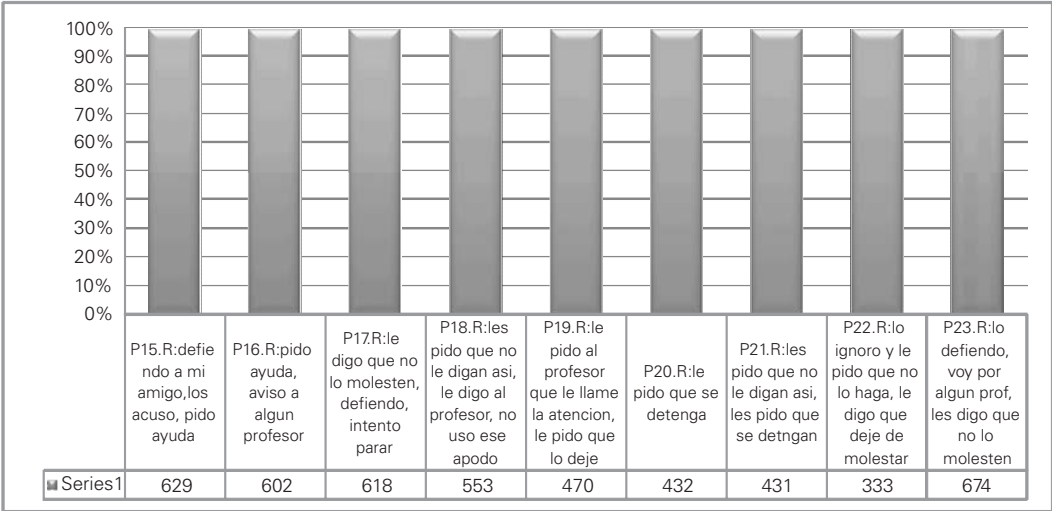


Para Mazur (2010), este grupo alientan la situación, desde una posición periférica, cuando se está generando la agresión, pueden participar indirectamente con comentarios y gestos intimidatorios. Aunque ellos piensen que con burlarse no causan daño, es todo lo contrario, pues afectan de la misma manera a la víctima y hacen al agresor más fuerte. El trabajo social debe trabajar en conjunto con los maestros quienes están más en contacto con los alumnos para sensibilizarlos acerca de su participación indirecta en las agresiones, pues su colaboración como incitadores hacen que aumenten las agresiones.

Espectador asertivo

Mientras que el *espectador asertivo*, es aquel que siendo testigo de acoso escolar no justifica la agresión, sino que enfrenta la situación de manera activa, encarando al acosador. Es quien con mayor frecuencia va a recurrir al afrontamiento mediante la búsqueda de apoyo social evidenciándose la tendencia a solicitar ayuda a un adulto (tutor, docente, auxiliar, etc.) o solicitando la ayuda de otros compañeros para enfrentar la situación de maltrato entre pares y cooperar con la víctima (Quintana, Montgomery y Malaver 2009). En base a lo anterior 674 alumnos respondieron que *defenderían a su mejor amigo en caso de agresión* por parte de algún compañero, 618 les *pediría a sus compañeros no molestar* a los demás y 602 estudiantes *pedirían ayuda avisando algún profesor* si un grupo de alumnos molestan a otro compañero (Gráfica 5).

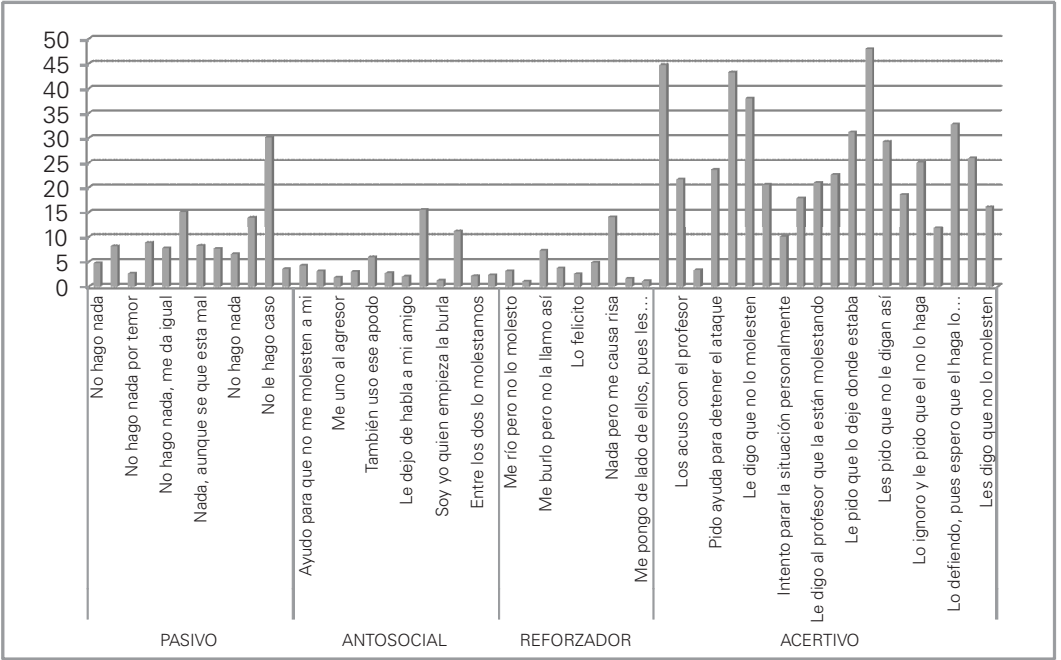
GRÁFICA 5: Espectador asertivo



Este tipo de espectador busca la mejor manera de aproximarse al problema y enfrentarlo, recurriendo a modos de Afronte de planificación, supresión de otras actividades, postergación del Afronte hasta que se presente el momento oportuno, busca apoyo social por razones emocionales, reinterpretación positiva y crecimiento personal frente a los problemas (Monjas y Avilés 2003). El trabajador social podría apoyarse de este tipo de espectador, ya que serviría de ejemplo para sus demás compañeros y así, tratar de disminuir actos de intimidación en su escuela, reforzando sus valores de empatía y solidaridad con sus iguales, para crear un ambiente más sano dentro y fuera del plantel.

Finalmente se destaca que este es el espectador de mayor presencia dentro de las 12 instituciones abordadas, que según Olweus (1993) la presencia de estos espectadores puede contribuir en ayudar e incluso fomentar que ya no se reproduzcas los actos de intimidación en las escuelas. Ahora bien, al representar este tipo de espectador el de mayor presencia ser puede aseverar que los estudiantes vienen actuando de forma asertiva ante los actos de intimidación siendo este modelo el que más prevalece en dichas instituciones; concluyendo que los estudiantes saben de la magnitud del problema, están conscientes que es un fenómeno que está afectando el ambiente escolar y su desarrollo personal, tomando la iniciativa para tratar de detener la violencia escolar que se vive actualmente (Gráfica 6).

GRÁFICO 6: Espectador dominante



5. Conclusiones

Cuando se habla de violencia en el mundo escolar suele asociarse a manifestaciones físicas tales como destrozos, peleas, robos, entre otras formas de agresión o actos vandálicos. Sin embargo, cada vez se hace más latente que la violencia en un centro escolar abarca muchos más actos, mensajes o situaciones violentas, formas de intimidación como lo es en el caso del *bullying* (Valadez y Martin 2008).

El impacto mediático de las últimas noticias sobre violencia escolar, es un argumento para analizar este fenómeno, que preocupa no solo a la comunidad educativa, sino es de injerencia de toda la sociedad. El *bullying* entendido como aquellas conductas agresivas repetidas y dirigidas a dañar a alguien que no puede defenderse o salir de la situación con facilidad, y que el genera graves secuelas en su desarrollo (Olweus 2001). Es un fenómeno de suma importancia incluso para el Trabajo Social; profesión que debe encaminar sus esfuerzos a erradicarla; su compromiso se debe encauzar en intervenir en toda forma o acción de violencia que presente en cualquier contexto, incluyendo el educativo con el *bullying*, donde genere acciones y metodologías innovadoras de atención.

El presente estudio, posibilitó el identificar la presencia de un protagonista tan importante como la víctima y el victimario, siendo el espectador; predominando el espectador asertivo, el conocer tal información nos suma a la responsabilidad y compromiso para combatir este problema, donde no solo es necesario para poder participar activamente el tener un plan de acción, o un modelo para atender y prevenir la violencia. Vasta en inicio con tener la iniciativa de denuncia y de no querer ser parte del problema, sino de la solución.

Por ende, es necesario hacer visible la violencia, poder reconocerla para así combatirla, esto se logra con procesos psicoeducativos y sensibilización de todos los involucrados en la educación de los niños, niñas y adolescentes. Se debe crear, con la participación de todos los actores sociales, un ambiente de convivencia pacífica, que es la primera acción a desarrollar tanto para apoyar la prevención pero sobre todo para atención. Reconociéndose en el proceso premisas tales como las generadas por los derechos humanos, la resiliencia, asertividad, empatía, inteligencia emocional y el trabajo colaborativo, todo ello encaminado el fomento de una cultura de paz, en todas las naciones.

Finalmente se destaca que toda iniciativa de atención debe buscar las siguientes premisas: el de generar en la comunidad escolar una participación activa en la prevención de la violencia escolar para disminuir la presencia de este fenómeno; el fomentar en la comunidad escolar la creación de un ambiente donde prevalezca la convivencia pacífica, para disminuir la presencia de la violencia escolar; y el elaborar e implementar en la comunidad escolar estrategias para la prevención de casos de violencia escolar para el decremento del índice de presencia de este tipo de actos. Siendo el trabajador social, un incansable protagonista de tales iniciativas, asumiendo liderazgos en pro de una niñez libre de violencia y malos tratos.

6. Referencias

Abramobay, M., 2010. El maltrato infantil, presente. En: Ccoica, T. 2010. T. *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de comas*, tesis no publicada, universidad Nacional Federico Villareal, Lima, Perú.

Acevedo, J. 2012. ¡Tengo miedo!, El *Bullying* en las escuelas, México, Ed. Trillas

Acevedo, J. 2010. El castigo infantil en México: las prácticas ocultas. México, D.F. Plaza y Valdés.

Alconada, J. 2002. Maltrato de niños, niñas y adolescentes. Tucumán, Encuentro Nacional de Magistrados y Funcionarios de la Justicia de Menores y Familia, rescatado el 26 de febrero de <http://www.iuspenalismo.com.ar/doctrina/alconada2.htm>.

Avilés, J.M. 2006. Diferencias de atribución causal en el *Bullying* entre sus protagonistas", *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4: de la 201-220.

Avilés, J.M. 2010. El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. *Bullying en la escuela. Modelos de intervención*. Recuperado el 2 de noviembre del 2010, de http://www.stes.es-salud-libro_riesgos_laborales-c07a1.pdf

Cabezas, H. y Monje, I. 2007. Maltrato entre iguales en la escuela Costarricense. *Educación revista de la universidad de Costa Rica*, 31:135-144.

Castillo, C y Pacheco M. 2008. Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista mexicana de investigación educativa*.

Ccoicca, T, 2010. Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de comas. Tesis no publicada, Universidad Nacional Federico Villareal, Lima.

Díaz, M.J. 2005. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17: de la 549-558.

Excelsior 2001. *Estadísticas del maltrato infantil*, México num. 30641, secc. A, Pág. 25.
En Ruiz, R. 2008. La violencia Familiar y los Derechos Humanos, Comisión Nacional de los Derechos Humanos México. Reproducciones y materiales S. A. de C. V.

Felip, N. 2007. El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones. En Gazquez, J., Pérez, M., Cangas, A. y Yuste, N. 2007. Situación actual de la violencia Dialnet, Barcelona, 2007.

Francia, M. 2003. Maltrato infantil continua siendo un problema de todos, recuperado el 2 de abril de www.sld.cu/.../maltrato_infantil_continua_siendo_un_problema_de_t...

Fundación Amparo. 2008. Maltrato Infantil; Provincia de Córdoba, recuperado el 2009 disponible en http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato_Infantil.htm,

Fontana, V. 1979. En defensa del niño maltratado (págs. 10-325). Mexico: Pax Mexico.

Gálvez, A., Moreno, M. y Poco A. 2008. AJETAB'AL (evaluador). En: Acevedo, J. 2012. ¡Tengo miedo!, El Bullying en las escuelas, México, Ed. Trillas.

Gómez, A. 2005. Violencia e institución educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10: 693-718.

Guía para alumnos. 2010. Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor; México D.F, Editorial Pedro Esparza Mora, Pág. 50

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. 2010. Metodología de la investigación (5ta ed). México. D. F: Mc Graw Hill

Quintana, A., Montgomery, W. y Malaver. C. 2009. Modos de afrontamiento y conducta Resiliente en Adolescentes espectadores de violencia entre pares.

Marcovich, J. 1978. El maltrato a los hijos. México: Edicol, México.

Mazur, M. 2010. Dinámica Bullying y Rendimiento académico en adolescentes" Memoria de grado presentada para obtener el grado de licenciada en Psicología, Universidad Católica de Uruguay, Dámaso Antonio Larrañaga, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay.

Monjas, s/n y Avilés, J.M. 2003. El acoso escolar un reto para la convivencia en el centro" recuperado de, http://www.observatorioperu.com/videos/observatorio%v20enero/ESTRATEGIAS:PREVENCION_FRACASO.pdf

Olweus, D. 1993. Bullying at school. What we know and what we can do, Blackwell. Oxford.

Olweus, D. 1973. Hackkylingarochoversittare: forskningorskol-mobbing. Almqvist y Wiksell, Estocolmo.

Olweus, D. 2001. Peer Harassment. A Critical analysis and some Important Issues.

Olweus, D. 1978. Aggression in the school: Bullies and whipping boy, Hemisphere, Wasington, D.C.

Oñate, M. y Piñuel, R. 2010. En Ccoica, T. 2010. *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de Comas*, Tesis no Publicada, universidad nacional Federico Villareal, Lima.

Ortega, R. 2005. Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26: 787-804.

Ortega, R., Del Rey, R. y Mora J. A. 2001. Violencia entre escolares. Conceptos etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 41: de la 95-113.

Paredes, M., Alvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. 2008. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del BULLYING en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y juventud*, 6: 295- 317.

Pérez, J. J. 24 de Mayo de 2008. soitu.es. Recuperado el 10 de Octubre de 2011, de soitu.es: http://www.soitu.es/soitu/2008/05/22/sexo/1211478743_444644.html

Prieto, M.T., Carrillo, J.C. y Jiménez, J. 2005. La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior. *Revista mexicana de investigación educativa*.

SanMartin, J. 2005. Violencia contra niños. España, Barcelona, Ariel.

Santana, T.R. 1998. El maltrato infantil: un problema mundial; Cuernavaca, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10640109>, consultado el 16 de Septiembre del 2009.

Silva, P. 2009. La violencia intrafamiliar, Santiago de Chile, rescatado en línea noviembre 2011 de <http://musade.codigosur.net/archivos/download/LaViolenciaIntrafamiliarim52352.pdf>

UNICEF. 2005. Conclusiones de los talleres regionales de legislación sobre la infancia. (DE 11-Enero-2005, <http://www.unicef.org/mexico/programas/tallereslegislativos.pdf>)

UNICEF. 2010. *Estudio violencia educación básica*. Recuperado el 20 de Enero del 2013 en http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf

Valadez, I. y Martin, S. 2008. El trabajo participativo con docentes; una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista mexicana de investigación educativa*. 13 (36), 99-111.

El componente de la activación laboral en la Renta Garantizada de Ciudadanía de Castilla y León: una perspectiva profesional

The component of the work activation in the Guaranteed Income of Citizenship of Castile and Leon: a profesional perspective

Álvaro Elices Acero*

* alvaro_ts_rc@outlook.es

Abstract:

In a context of economic instability, the re-conversion of the labor market and continuous fluctuations in the employment entity as a determining factor in the social inclusion-exclusion binomial, we attend a particular characterization of the social policies that seek to affect the current situation of our society. The insertion by employment seems to be the cornerstone of the latent model of Social Policy in Europe, making use of labor activation and its various strategies and measures as possible lifesavers in the face of the high rates and structures of mortality, poverty and social exclusion rates. Around this attempt of welfare state, the present investigation analyzes, the hand of Social Workers that makes the profession in the Centers of Social Action, the paper and the scope of the labor activation in wich it seems to be the policy Star of the Community of Castile and Leon in the face of poverty and social exclusion: the Guaranteed Income of Citizenship.

Keywords: *Labor Activation, Guaranteed Income of Citizenship, Social Exclusion, Workfare, Individualized Insertion Project.*

Resumen:

En un contexto de inestabilidad económica, de reconversión del mercado laboral y de continuas fluctuaciones en la entidad del empleo como factor determinante en el binomio inclusión-exclusión social, asistimos a una caracterización particular de las políticas sociales que pretenden adaptarse a la coyuntura actual de nuestra sociedad. La inserción por el empleo parece ser la piedra angular del modelo latente de Política Social en Europa, haciendo uso de la activación laboral y sus diversas estrategias y medidas como posible salvavidas ante las altas y estructurales tasas de vulnerabilidad, pobreza y exclusión social. En torno a este intento de "Estado de Bienestar Activo," la presente investigación analiza, de la mano de Trabajadoras Sociales que desempeñan la profesión en los Centros de Acción Social, el papel y el alcance de la activación laboral en la que parece ser la política

estrella de la Comunidad de Castilla y León frente a la pobreza y exclusión social: la Renta Garantizada de Ciudadanía.

Palabras clave: *Activación Laboral, Renta Garantizada de Ciudadanía, Exclusión Social, Contraprestación, Proyecto Individualizado de Inserción.*

Article info:

Received: 18/12/2019 / Received in revised form: 27/12/2019

Accepted: 15/01/2020 / Published online: 25/01/2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.19.2>

1. Introducción

En el imaginario colectivo de las sociedades postindustriales avanzadas, el empleo ha sido tradicionalmente considerado como uno de los factores más importantes para la inclusión social y el acceso al bienestar. Con frecuencia, se han reconocido los efectos positivos que el trabajo genera en quien lo desempeña, como la aportación de recursos económicos imprescindibles para la cobertura de ciertas necesidades básicas, el establecimiento de relaciones y redes sociales, los sentimientos de utilidad que soportan un nivel de autoestima adecuado y otros muchos de los que se suponen necesarios para “estar integrado socialmente”.

Sin embargo, cada vez son más voces las que predicán, ante la evolución reciente y situación actual de los mercaos laborales, que estos no garantizan el acceso al empleo de amplias capas de población y que en muchas ocasiones, cuando es posible, emerge en condiciones de alta precariedad, temporalidad, bajos sueldos y en suma, ausente de condiciones laborales positivas. Algunos autores han definido este fenómeno con el término “trabajadores pobres” –o “working poors”–, aludiendo a personas que aun trabajando, no logran cubrir sus necesidades ni las de su familia. Por ello, se llega a decir que “*hay excluidos del trabajo y excluidos en el trabajo*” (Barriga 2004: 123), así como que el empleo remunerado ha dejado de ser el elemento fundamental para la inclusión social.

A contracorriente con el último debate sobre la entidad del trabajo y su falta de capacidad integradora, las políticas sociales en general –y las de inclusión social en particular– continúan situando al empleo en una posición central. La máxima basada en alcanzar la inserción a través de lo económico y el empleo ha supuesto que las políticas sociales, desde principios de los ochenta, adquieran el objetivo de la activación, desembocando en lo denominado como “Estados de Bienestar Activos” (Castel 2014: 20-21). En los noventa, la activación alcanza la condición de paradigma, ambiguo y con carácter polisémico, que es abrazado por filosofías políticas diferenciadas (Serrano 2016: 181), siendo en torno a esta década cuando comienza a vincularse a distintas prestaciones orientadas a personas y familias en situación de exclu-

sión social, desde una doble perspectiva: como contraprestación –ante el miedo a la dependencia, el clientelismo y la cronicidad de las situaciones– y como instrumento para la inclusión social (Pérez 2015:31). En todo caso, mientras las Políticas Pasivas de Empleo únicamente pretenden garantizar las rentas y la contención económica para mantener el poder adquisitivo de las personas en situación de desempleo (Míguez et al. 2015:16), se concibe que la solución al problema actual de fragmentación social no debe pasar únicamente por ofrecer unos ingresos garantizados, sino que sería fundamental proporcionar una actividad socialmente útil, desde una perspectiva activadora (Tezasos 2008: 26).

La expansión de las Políticas Activas de Empleo –en adelante PAE– coincide con la pérdida de importancia del llamado Estado de Bienestar Keynesiano o Welfare State (eminentemente orientado al bienestar), en favor de un nuevo modelo denominado Estado Competitivo, Trabajista o mayormente conocido como Workfare State, que se orienta prioritariamente a la competitividad por el impacto de la globalización y que implica una subordinación de la política social a la economía. En él se socializan los riesgos y a la vez se fomenta la activación laboral de las personas a través de, entre otras, estrategias y medidas implícitas en las prestaciones sociales (Jessop 2009: 70-73).

El vínculo entre la activación laboral y las políticas sociales está cada vez más latente en las políticas de inclusión social y especialmente, en los programas de Rentas Mínimas de Inserción –en adelante RMI– (Pérez 2008: 127). Este binomio ha suscitado críticas de distinto alcance y calado: la consideración de según qué políticas sociales como elemento productivo –“*Estado Social Inversor*”– (SENDOTU 2016: 46); la responsabilización individual en la exclusión social y posible pérdida del sentido universal de las Políticas Sociales; la existencia de desigualdades territoriales debidas a la descentralización de los Servicios Sociales (Martínez 2011: 49) y los efectos negativos y dinámicas perversas que generan cuando la activación es coactiva, como la dependencia, son algunas de ellas.

También existen quienes defienden esta vinculación entre las Políticas Sociales y las PAE. En este discurso, la activación no es una excusa para la desprotección, sino un mecanismo en la lógica del “doble derecho” a la protección económica y a la inserción social (Laparra y Ayala 2009: 31). Se considera pues, desde esta perspectiva, que la activación puede tener una gran eficacia frente a la pobreza y la exclusión, siendo necesario “*crear estrategias a largo plazo que favorezcan un determinado nivel de calificación para el trabajo... serán más eficaces si son complementadas con dispositivos de garantía de ingresos y procesos de acompañamiento social de carácter integral*” (Pérez 2008: 130).

En todo caso, la activación se ha hecho un importante hueco en los planes nacionales, regionales y locales de inclusión social (Pérez 2016: 54-56). La lucha contra la pobreza y la exclusión social en España se lleva a cabo a través de diferentes políti-

cas públicas. La administración central adquiere un papel prioritario, abordando esta problemática a través de ayudas de carácter contributivo y no contributivo. Sin embargo, es frecuente que estos recursos dejen desatendida a una parte importante de población en situación de vulnerabilidad (Fuenmayor y Granell 2013: 2). Las Comunidades Autónomas son las encargadas de atender a estos colectivos descolgados a través de las RMI, que constituyen una última red de seguridad para que ningún ciudadano viva sin un mínimo de recursos económicos, siendo las personas que acceden a estas prestaciones las que, habitualmente, se encuentran en algunas de las situaciones más extremas de pobreza y exclusión social (Aguilar, Laparra y Gaviria 1994: 202).

Esta red es considerada como cuasi-universal, con distintos requisitos de acceso y diferencias sobre su acción protectora y eficacia frente a la vulnerabilidad, pobreza y exclusión social (Rodríguez 2009: 3 y 4). Es en esta ausencia de plena universalidad donde entran en juego las estrategias y medidas de activación del empleo, ya que las RMI se guían tanto por la lógica de la necesidad (lucha contra la pobreza y la exclusión social) como por la lógica de la activación (inserción laboral), y la mayoría de programas entremezclan ambas lógicas en mayor o menor medida.

En Castilla y León, el programa de RMI adquiere el nombre de Renta Garantizada de Ciudadanía –en adelante RGC–, y aunque no es idéntica al resto de programas de las Comunidades Autónomas españolas (dado su alto grado de descentralización), comparte la implementación de estrategias y medidas de activación del empleo con el resto. Analizar el alcance, las posibilidades, los puntos fuertes y débiles, y otras cuestiones sobre la vinculación entre la RGC y las PAE constituye el objeto de esta investigación.

2. Metodología

Los métodos utilizados han sido distintos y complementarios, dada la complejidad del objeto de estudio para su abordaje de forma unitaria. En este sentido, se ha comenzado con un análisis documental, o de la normativa que rige la RGC de Castilla y León, con el objetivo de comparar y contrastar lo establecido en ésta con los discursos de los informantes clave. Así, se han revisado y estudiado en profundidad las Leyes, Decretos y Decretos Legislativos que regulan la prestación, con el objetivo de identificar y extraer el contenido y la forma de las diferentes estrategias y medidas de activación del empleo que la RGC implementa.

A pesar de que el objeto puede ser abordado desde diferentes enfoques metodológicos, este estudio se ha servido, para el trabajo de campo, de la metodología cualitativa. La oportunidad de este método radica en su objetivo de y capacidad para comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de sus actores. En este sentido, el grueso de la información que se pretende recabar a través de la

investigación, corresponde a percepciones, experiencias, conocimientos e inquietudes de algunos de los protagonistas en torno al objeto de estudio: los profesionales del Trabajo Social, y especialmente los de Atención Social Primaria o de los Servicios Sociales de Base en los Centros de Acción Social (en adelante CEAS), dentro de los Servicios Sociales Públicos, dependientes tanto del Ayuntamiento de Palencia como de la Diputación Provincial de este territorio, en el que se ha centrado la investigación.

La herramienta utilizada para recabar de los informantes clave la información requerida ha sido la de la entrevista, de carácter semiestructurado y abierto y con un guion idéntico para todos ellos. Éstas han sido realizadas con 10 Trabajadoras Sociales de los CEAS en la provincia de Palencia. Con la intención de obtener información y datos alternativos, se ha realizado una selección de los informantes clave con caracterización diferenciada, seleccionando Trabajadoras Sociales tanto del medio rural como urbano, con más o menos años de desempeño y experiencia profesional e incluso con diferentes cargos dentro de su centro de trabajo.

El guion establecido para la realización de las entrevistas ha constado de 4 bloques: 1. La vinculación entre las situaciones de exclusión social y el empleo; 2. Las respuestas a las situaciones de exclusión social; 3. Las Rentas Mínimas de Inserción: la Renta Garantizada de Ciudadanía y la Activación; 4. Posibles propuestas de mejora. Estos bloques aluden, en esencia, a cada una de las hipótesis planteadas para el desarrollo del estudio.

Para contactar con las personas que se han dispuesto a ser informantes clave, se ha contado con la colaboración del Colegio de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Palencia. Las entrevistas, en cuanto a temporalización, han sido desarrolladas entre julio de 2018 y agosto de 2019.

3. Resultados del estudio

3.1. El diseño de la prestación de RGC

La RGC está cargada de tintes activadores y las estrategias o medidas de activación laboral, como forma de lucha contra la pobreza y la exclusión social, son exigibles tanto para acceder a la prestación como para mantenerla en el tiempo. En todo caso, se han de cumplir tanto las que aluden a obligaciones generales como las que refieren a compromisos específicos y que se incluyen en el Proyecto Individualizado de Inserción (en adelante PII), suscrito con los destinatarios. Este planteamiento basado en la contraprestación atiende a 2 objetivos principales:

1. Conseguir el compromiso de los destinatarios de la RGC para participar de forma activa en la superación de la situación de necesidad.

2. Evitar que la prestación se convierta en una medida desmotivadora de cara a la inserción laboral.

Para analizar qué Políticas Activas de Empleo implementa la RGC, se han utilizado las categorías planteadas por Aguirre et al. 2005: 43-44, siendo éstas las siguientes:

1. Políticas de Promoción y Creación de Empleo.
2. Políticas de Formación y Empleo combinado con Formación (Programas Mixtos).
3. Políticas de Orientación, Intermediación y Colocación.

Teniendo como referencia esta categorización, y analizando en profundidad el compendio normativo que regula la RGC en Castilla y León (específicamente el Decreto Legislativo 1/2019, de 10 de enero, como norma principal vigente), se alcanza la siguiente estructura de estrategias y medidas de activación del empleo.

FIGURA 1: Estrategias y medidas de activación laboral en la normativa de RGC por categorías:

Categoría 1: Promoción y Creación de Empleo.

- Posibilidad de complementar la prestación con otros ingresos, especialmente derivados del trabajo o prestaciones contributivas, hasta el importe que de ésta corresponda percibir (Art. 4.3.) (Complementariedad como principio informador del régimen jurídico de la RGC –Art. 3.e.)
 - No se tendrán en cuenta para el cómputo de la suma de ingresos mensuales máximos de los posibles destinatarios los procedentes de actividades laborales en un plazo de 6 meses, cuyas retribuciones totales sean inferiores a la cuantía básica de la renta para dicho periodo. Esta exclusión del cómputo se mantendrá durante un periodo máximo de 24 meses desde que se inicie la actividad laboral, prorrogable por 1 año más a través de informe técnico (Art 12.a.11º.)
 - Obligatoriedad de inscripción en la demanda de empleo, para todos los beneficiarios en edad de trabajar, excepto quienes estén cursando formación reglada, sean cuidadores de personas dependientes y coticen a la seguridad social como tal, o cuando de forma justificada en informe social no sea viable el acceso a un trabajo (Art. 11.1.c.)
 - Obligatoriedad de no rechazar oferta de empleo adecuada (Art. 13.1.d.)
 - Permiso de abandono del territorio de Castilla y León por motivos de trabajo, sin denegar o extinguir prestación (Art 23.3.d. y Art 28.1.9.)
 - Mantenimiento en forma de suspensión temporal y modificación de la prestación de RGC cuando el desarrollo de una actividad laboral transforme las condiciones de acceso y mantención de la misma -como obtener ingresos superiores a la cuantía correspondiente de la prestación- durante un plazo determinado (Art 27.1. y 29.1.a.)
-

Categoría 2: Formación y empleo combinado con formación (programas mixtos).

- No se tendrán en cuenta para el cómputo de la suma de los ingresos mensuales máximos de los posibles destinatarios los procedentes de cursos de formación y contratos de formación para jóvenes cuando las retribuciones mensuales obtenidas no superen el 130% del IPREM (Art 12.a.3º.) ni las becas y ayudas a de estudios (Art 12.a.8º.)
 - Cumplimiento de los compromisos establecidos en el Proyecto Individualizado de Inserción. El PII constituye la expresión formal del itinerario planteado para la consecución de la integración social de los destinatarios de la prestación, y abarca un conjunto de obligaciones y compromisos. Este itinerario recoge con frecuencia programas de formación, orientación laboral, programas mixtos, etc. (Art. 13.4.)
-

Categoría 3: Orientación, Intermediación y Colocación.

- No se recoge en la normativa sobre RGC. estrategias y medidas de activación del empleo que se correspondan con esta categoría.
-

Fuente: elaboración propia a partir de Decreto Legislativo 1/2019, de 10 de enero.

Según el Decreto Legislativo 1/2019, de 10 de enero, ante las situaciones de exclusión coyuntural el PII establecerá las actividades que se consideren necesarias para superar la situación temporal de necesidad, así como el compromiso genérico vinculado a la formación y a la búsqueda activa de empleo que sirva para alcanzar la inserción laboral, medidas que, junto con otras, son extensivas al colectivo de situaciones de exclusión estructural. En esencia, esta normativa objetiviza la importancia que en el diseño de la RGC se otorga a la inserción laboral como vía prioritaria para la superación de las situaciones de vulnerabilidad, exclusión social y/o riesgo (Art 14.2.)

3.2. El discurso de los informantes clave

La aplicación del instrumento de la entrevista con las Trabajadoras Sociales participantes, ha pivotado sobre las siguientes hipótesis de partida:

1. El empleo está estrechamente relacionado con las situaciones de inclusión-exclusión social.
 2. La responsabilidad en la exclusión o inclusión social es eminentemente individual, tanto en el diseño y gestión de las políticas como en el imaginario colectivo.
 3. Existe una importante presencia de estrategias y medidas de activación del empleo en la RGC, cuya eficacia no está asegurada por diferentes factores y pudiendo éstas actuar como desincentivos del trabajo.
-

4. Los usuarios consideran la activación del empleo en la RGC, según la perspectiva de las trabajadoras sociales como una obligación o coacción, lo cual influye directamente en su efectividad.

a) El vínculo entre el empleo y la inclusión social

Aterrizando en la opinión de los informantes clave, existe un amplio consenso en considerar el empleo como factor principal para alcanzar y mantener una situación de inclusión social entre los usuarios de Servicios Sociales. Así lo han manifestado 9 de las 10 Trabajadoras Sociales entrevistadas:

“Es el factor principal: sin empleo no hay recursos económicos, y sin recursos económicos no puedes cubrir tus necesidades básicas.” (E4)

“Creo que el empleo es el mayor mecanismo de inclusión que existe a todos los niveles, tanto en la juventud como en la población marginal...” (E5)

Los motivos que alientan a las trabajadoras sociales para considerar el empleo como principal factor de inclusión son diversos, aunque generalmente adquieren la forma de bondades que esta actividad infringe en las situaciones personales, familiares y sociales de los usuarios:

“Cuando la gente tiene trabajo se siente emocionalmente mejor, da cobertura a sus necesidades básicas, todo el entorno mejora.” (E1)

“El tener un empleo hace que la persona tenga una actitud positiva ante la vida...sentirse mejor consigo mismo; les hunde no tener ese acceso al empleo.” (E2)

“El empleo es básico: por la autoestima, porque no te deja caer en dudar de tus capacidades, permite mantener la relación social...” (E5)

No obstante la consideración mayoritaria sobre el trabajo y su papel prioritario para la inclusión social, la totalidad de personas entrevistadas han referido la existencia de otros factores que junto al empleo, son trascendentes para alejar las situaciones de exclusión social y vulnerabilidad:

“El principal es el empleo, pero hay otro tipo de factores como el aislamiento, la vivienda y sus condiciones, la red social, la situación sanitaria...creo que la exclusión es una cadena de factores.” (E4)

“Pues la cultura, por supuesto; la salud, las discapacidades, el pertenecer a un grupo social determinado (por ejemplo las minorías étnicas), la educación (que me parece prioritaria), el tener una formación...” (E10)

b) La atribución de responsabilidades en el binomio inclusión-exclusión social

El paradigma de la activación laboral está estrechamente vinculado a la tendencia ideológica y política que atribuye la responsabilidad sobre las situaciones de inclusión o exclusión social al individuo, de forma expresa o tácita. Este planteamiento individualista puede provenir de diferentes instancias y agentes de la sociedad, de la política y de la propia profesión del Trabajo Social. Así, el discurso de las Trabajadoras Sociales se caracteriza por la heterogeneidad de respuestas, entre las opciones de la responsabilidad personal y propia de los usuarios de Servicios Sociales, de la administración pública, compartida entre ambos, e incluso del propio entorno o contexto.

Respecto de la distribución de responsabilidades en torno al binomio inclusión-exclusión social, vinculando ésta al objeto de estudio, existe un cierto consenso entre las informantes clave en considerar la existencia de una cierta responsabilización individual proveniente tanto del conjunto de la sociedad como del diseño e implementación de las Políticas de Inclusión Social. Así, al menos en 7 de las 10 entrevistas realizadas se han generado respuestas que pivotan sobre esta idea:

“La sociedad lo ve así: si tú trabajas y te esfuerzas lo vas a conseguir; ese ideal americano que tiene que ver con el liberalismo está inculcado (...).” (E8)

“Los pobres, la culpa de ellos. Todavía existe ese halo, en todo el escenario político, me da igual la ideología” (E6)

También se ha preguntado a las Trabajadoras Sociales con respecto a su propia opinión personal/ profesional en relación a este extremo. Sobre el total de entrevistas realizadas, existe una proporción similar de opiniones que se sitúan entre las 3 opciones prioritarias: la responsabilidad eminentemente individual, la de la administración pública y la compartida:

“Yo creo que del usuario. Cada uno desarrolla sus potencialidades. La vida da oportunidades a todos, y hay que intentar salir adelante, cada uno con los medios que tiene.” (E10)

“Pienso que no podemos responsabilizar al usuario, porque si tenemos usuarios en la marginalidad es porque se les ha apoyado poco, o tarde, o mal; en la educación, en la formación (...). Por eso yo creo que la administración es más responsable que nadie, así de claro. Yo creo que hemos tenido siempre una administración poco comprometida.” (E5)

“Te diría que de las dos partes. A veces a nivel de la administración ponen medios y el individuo no hace uso de ellos y otras veces el individuo quiere más cosas y no tiene el recurso adecuado.” (E9)

c) *La activación del empleo en la RGC y su eficacia*

La preeminencia del empleo como determinante en el binomio inclusión-exclusión social y el consenso en la apreciación de la responsabilidad individual ante esas situaciones (tanto en el imaginario colectivo como en el diseño e implementación de las políticas sociales), constituyen rasgos estrechamente vinculados con el protagonismo que las estrategias y medidas de activación del empleo ostentan en la RGC. Este hecho ha podido ser contrastado a través del análisis de la normativa reguladora de la prestación, y más allá de esto, en la opinión recabada de las profesionales responsables de ponerlas en marcha: las Trabajadoras Sociales de los CEAS. En 7 de las 10 entrevistas practicadas se ha plasmado esta idea:

“Los requisitos de activación son básicos. Algunos han perdido la posibilidad de cobrar la RGC si han pasado por alto el cumplimiento de estos.” (E5)

“Se da mucha importancia al empleo, sobre todo en los PII. Yo diría que al menos el 70% de estos se orientan a la activación.” (E9)

El arraigo de la activación laboral en la RGC aparece en forma de requisitos para el acceso y mantenimiento de la prestación, que según la mayoría de entrevistadas no han alcanzado los objetivos preestablecidos. Esta falta de efectividad alude a causas de muy diversa índole, determinadas tanto por deficiencias en el diseño e implementación de la política, como por factores del entorno y de las características propias de los usuarios, habiéndose mencionado al menos 2 de estas causas en cada una de las 10 entrevistas realizadas.

c.1. *Dificultades en el diseño y gestión de la RGC*

Se trata de deficiencias que dificultan y en ocasiones impiden el éxito en la aplicación de estrategias y medidas de activación laboral. Según las personas entrevistadas se deben a motivos que pasan por la formulación de la política desde el desconocimiento de las realidades (personales y del entorno), la escasez de recursos para conseguir los objetivos preestablecidos o la ineficacia de los existentes, así como la atribución de responsabilidades no propias a las profesionales del Trabajo Social, entre otros:

“No tenemos buenos programas. No se invierte en estudios reales de la zona para plantear unos buenos programas de inclusión...” (E7)

“Para mí las mayores dificultades son la escasez de posibilidades formativas... de itinerarios realmente de inserción laboral.” (E4)

“Si vinculamos la RGC a empleo, yo no soy la persona más adecuada, porque yo soy trabajadora social, no soy agente de empleo... y a lo mejor no tiene que estar en Servicios Sociales, sino en el ECyL.” (E6)

“Les hacemos cumplir obligaciones vinculadas a la RGC que nada tienen que ver con sus intereses, con sus necesidades.” (E1)

c.2. Dificultades del entorno

Las dificultades que en relación al entorno se han recabado aluden esencialmente a la especificidad del medio rural, donde 7 de las 10 trabajadoras sociales entrevistadas desempeñan su profesión, coincidiendo todas ellas en la existencia de una mayor dificultad para la búsqueda y el acceso al empleo:

“Las dificultades son el medio rural... este entorno nuestro. Hablando con compañeras del medio urbano... tienen muchas más posibilidades de trabajar con los usuarios.” (E7)

“Las oportunidades no son las mismas en una ciudad que en un pueblo, sino que en la ciudad tienes muchísimas más; la oferta laboral es mucho mayor.” (E10)

c.3. Dificultades procedentes de los usuarios

También han sido numerosas las respuestas referentes a cuestiones y características del ámbito personal de los usuarios de RGC, que de alguna manera dificultan la puesta en marcha de estrategias y medidas de activación laboral y su eficacia. Entre ellas son destacadas la in-empleabilidad, la cronicidad, la ausencia de capacidades o la heterogeneidad de los colectivos, no prevista en el diseño de la política:

“Hay veces que lo que tienes que trabajar no está ni tan siquiera en la empleabilidad.... Hay casos tan cronificados que nunca van a ser empleables y están en la RGC.” (E3)

“Hay veces que las situaciones se nos cronifican porque no tienen posibilidad de acceder a ese mundo laboral, por falta de cualificación, y porque con los cursos que se les da tampoco se les cualifica...” (E5)

Con todo lo anterior, algunas Trabajadoras Sociales se han aventurado a definir qué estrategias y/o medidas están relacionadas habitualmente con el éxito y cuáles no:

“Las técnicas, las artísticas... las que nacen de la metodología, los valores y la ética del Trabajo Social, sí; las que vienen determinadas por lo que tienes que hacer, no.” (E6)

Finalmente, las Trabajadoras Sociales se encuentran en el consenso mayoritario de la posibilidad de que la RGC desincentive el empleo, de distintas formas y con alcances diferentes (8 del total de 10 consideran esta cuestión):

“La RGC desincentiva totalmente el empleo, por la conformidad que genera... «con esto que me cae, para qué me voy a mover más». Por tanto, apoya y fomenta la cronicidad.” (E10)

“La RGC no favorece el empleo. Vienen y me dicen: «me han dicho que me contratan a media jornada y me van a pagar 600 euros, y resulta que he hecho cuentas y me dan lo mismo con la RGC, y es más estable»:” (E9)

d) Los usuarios ante la activación de la RGC

La percepción mayoritaria de las personas entrevistadas sobre cómo los beneficiarios de la RGC asumen las estrategias y medidas de activación que ésta incluye, está marcada por la obligatoriedad y la coercitividad. Así lo han señalado 8 de las 10 trabajadoras sociales:

“Es que está pensado como una obligación. Tú cobras este dinero y a cambio tienes que portarte bien, y te tienes que portar bien según los parámetros de la sociedad (...).” (E6)

“Por lo general manifiestan: <<yo vengo aquí porque me han obligado>>; lo habitual es eso.” (E2)

“Lo ven como una obligación. Ellos perciben que lo que nosotros firmamos es lo que tienen que hacer para cobrar... no ven que les pueda llegar a venir bien.” (E4).

Este hecho, según algunas de las Trabajadoras Sociales, influye negativamente en la motivación de los usuarios y puede llegar a atentar contra la dignidad de las personas:

“Yo entiendo que tiene que haber una corresponsabilidad entre el sistema y el receptor de ese beneficio, pero sí que es cierto que no puede plantearse en términos impositivos (...) porque esto no va a mejorar la situación de los usuarios y les va a desvincular de la prestación y va a hacer que pierdan la motivación.” (E2).

“Parece que partimos de que como unas personas o familias tienen una situación económica difícil, nos creemos superiores y tenemos la desfachatez de además ponerles condiciones y exigirles cosas que vamos...atentan un poco contra la dignidad, yo creo.” (E5)

4. Conclusiones

Las Políticas de Inclusión Social en Castilla y León y específicamente la RGC –con una posición central entre las mismas– encuentra en las estrategias y medidas de activación del empleo, al mismo tiempo, una oportunidad y un reto. Así se ha podido comprender en el desarrollo de esta investigación, donde se ha analizado tanto

el planteamiento de la política de RGC como la perspectiva de la rama profesional más importante en su aplicación: la del Trabajo Social.

Dado que la activación laboral se ha establecido como un enfoque predominante en las políticas regionales para la inclusión, conviene dilucidar si esta simbiosis de atención social, dotación de recursos económicos y apoyo para el empleo se enmarca en la condición del “doble derecho”, o bien en la lógica de la responsabilidad individual, cuestión importante si tenemos en cuenta que cada una de estas opciones deriva en concepciones diferentes de las políticas de inclusión social. Respecto del primer caso, encierra una perspectiva garantista de los derechos sociales y empoderadora de las personas, mientras que del segundo, la posición es controladora de la conducta de los individuos y vigilante en el cumplimiento de sus deberes (Elices y Prieto 2017: 12)

El análisis en profundidad de la normativa reguladora de la RGC clarifica la amplia medida en que esta política está impregnada por el paradigma de la activación laboral, incorporando un número importante de estrategias y medidas que, en la misma línea, se orientan a la promoción y creación de empleo y a la formación. Sin embargo, la perspectiva al respecto de las Trabajadoras Sociales es clara: prima la obligación y los compromisos genéricos, que en suma con lo erróneo de algunos planteamientos y la insuficiente dotación de recursos, impiden llevar a cabo una búsqueda de empleo activadora y efectiva.

El reto emerge y se amplía en la consideración mayoritaria de las Trabajadoras Sociales de que el empleo (sin perder de vista otros factores como la salud o la educación) es habitualmente una condición básica para la inclusión social entre el colectivo de usuarios de Servicios Sociales, dadas las múltiples aportaciones que para los diferentes ámbitos de su bienestar éste puede generar. Mientras tanto, la lógica de las Políticas de Inclusión Social parece reducir la potencialidad del trabajo al cumplimiento de una contraprestación, que aleja la activación laboral de la categoría de derecho y genera dinámicas perversas en su aplicación con los usuarios, pudiendo éstas pasar por la desmotivación, el desincentivo al empleo y la cronicidad de las situaciones de exclusión y vulnerabilidad.

Frente a la situación característica de la RGC esbozada por las Trabajadoras Sociales, son estas mismas voces las que propugnan la necesidad de repensar el diseño de la política para mejorar tanto la calidad de vida de los usuarios como la propia intervención profesional. Su discurso está cargado de alternativas y propuestas que, desde la cercanía de la posición que ostentan con las problemáticas sociales y su propia experiencia profesional y conocimiento de las situaciones, atienden a este objetivo.

Uno de los aspectos que la mayoría de las Trabajadoras Sociales alertan que ha de replantearse son los PII. En este sentido, es ampliamente común la observancia de una necesidad de personalizar los compromisos que en este contrato se establecen, dotando de una mayor capacidad de decisión a los usuarios sobre las actuaciones

que han de ser llevadas a cabo para transformar positivamente sus situaciones. También es constante la perspectiva que aboga por ampliar y mejorar los canales de coordinación con el resto de profesionales y entidades que de alguna manera están involucradas en la aplicación de los PII (especialmente con aquellas orientadas al empleo), canales que no han de tener un carácter personal o enmarcado en la voluntad propia de cada agente, sino institucional e imperativo. Finalmente, se considera fundamental la particularización de los PII en función del entorno donde se instruyan, realizando estudios sobre el mismo para conocer las necesidades y potencialidades existentes y gestando los compromisos en función de éstas.

El diseño de la propia política de RGC, más allá del PII, también debería según las Trabajadoras Sociales experimentar cambios orientados a mejorar su efectividad y consiguiendo, la del bienestar y la calidad de vida de los usuarios. Así, consideran imprescindible aumentar la agilidad en el procedimiento, reduciendo trámites y aliviando la burocracia que caracteriza el mismo, a la vez que éste se flexibiliza en atención a las características de las diferentes situaciones. También en relación al planteamiento de la RGC, aproximadamente la mitad de las profesionales entrevistadas han planteado la necesidad de que ésta prestación no tenga un carácter indefinido, sino que sea temporal, aunque pueda ser prorrogada en función de la persistencia en las problemáticas.

Finalmente, las Trabajadoras Sociales abogan por la necesidad de transformar la perspectiva profesional basada en la gestión de recursos en un trabajo más cercano a la persona, desde el factor humano, en el que la relación profesional constituya la base de la intervención, a la que complementarán el resto de recursos. Este tipo de relación profesional deberá servir para aumentar la motivación de los usuarios en la activación del empleo, cuestión tan atacada por el planteamiento coactivo que prima en la actualidad.

La alternativa mostrada y defendida por las profesionales del Trabajo Social, a su juicio, requerirá inexorablemente una mayor dotación de recursos por parte de las Administraciones Públicas, especial e imprescindible de carácter humano, ya que gran parte de los problemas que genera el actual planteamiento de RGC se derivan de la reducida capacidad (en muchas ocasiones imposibilidad) de desarrollar una intervención verdaderamente profesional, que de uso y práctica a las técnicas propias del Trabajo Social y que se aleje de la tendencia generalizada a la burocratización y a la mera gestión de recursos.

Referencias bibliográficas

Aguilar, M., Laparra, M. y Gaviria, M. 1994. "Las rentas mínimas de inserción en las Comunidades Autónomas". *Documentación Social* 96: 201-222.

Aguirre, M., Arqued, M., Basagoiti, M., Bernal, I., Bru, P., Sánchez, D. y Santos, J. 2005. *La exclusión social y el empleo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Popular.Barriga, S.

2004. "El trabajo como vía prioritaria contra la exclusión social". Pp. 121-176 en *Tendencias en exclusión social y políticas de solidaridad*, coordinado por J.F. Tezanos. Madrid: Sistema.

Castel, R. 2014. "Los riesgos de la exclusión social en un contexto de incertidumbre". *Revista Internacional de Sociología* 72: 15-24.

Elices, A. y J.M. Prieto. 2017. *¿Inclusión por el empleo? Estrategias y medidas de activación en las Políticas de Inclusión Social en Castilla y León*. Mérida: XII Congreso Estatal y I Iberoamericano de Trabajo Social.

Fuenmayor, A. y R. Granell. 2013. *Las rentas mínimas de inserción autonómicas: simulación de efectos sobre la pobreza*. Sevilla: XX Encuentro de Economía Pública.

Jessop, R. 2009. *El futuro del Estado Capitalista*. Madrid: Catarata.

Laparra, M. y L. Ayala. 2009. *El sistema de garantía de ingresos mínimos en España y la respuesta urgente que requiere la crisis social*. Madrid: Cáritas– Fundación FOESSA.

Martínez, A. 2011. "El discurso de la Unión Europea en materia de políticas de empleo y exclusión social. Análisis sociológico de la estrategia europea de empleo". *Papers* 96: 35-54.

Míguel, F., Alós, R., Carrasquer, P., Lope, A., Molina, O., Pastor, A., Recio, A., Rodríguez, J., y Verd, J.M. 2015. Diagnóstico socio-económico sobre las políticas de empleo en España, 2012-2014. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Consulta 15 diciembre del 2019 (<http://ddd.uab.cat/record/142865>).

Pérez, B. 2016. "Una propuesta de análisis de las políticas de inclusión social". *Revista Española del Tercer Sector* 33: 47-63.

Pérez, B. 2015. "La evolución del empleo y del trabajo en un mundo globalizado. Cambios culturales y alternativas". *Documentación Social* 178: 15-36.

Pérez, B. 2008. "Rentas Mínimas y Activación". Pp. 117-130 en *Empleo y exclusión social: rentas mínimas y otros mecanismos de inserción sociolaboral*, coordinado por Cardona, M^a.B. Albacete: Bomarzo.

Rodríguez, G. 2009. "Valoración de los programas de rentas mínimas en España". Comisión Europea: Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión. Consulta 16 de mayo del 2019 (<http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/rodriguez-valoracion-01.pdf>)

SENDOTU. 2016. *Tendencias y buenas prácticas en materia de empleo e inclusión social en la Unión Europea*. Vitoria-Gasteiz: Federación SARTU– Fundación Peñascal.

Serrano, A. 2016. "Nuevas políticas sociolaborales e individualización del trabajo: activación, flexiseguridad y emprendimiento". Pp. 164-224 en *Precarización e individualización del trabajo: claves para entender y transformar la realidad laboral*, editado por Santamaría, E. y A. Serrano. Madrid: UOC.

Tezanos, J.F. 2008. "Exclusión social, democracia y ciudadanía económica. La libertad de los iguales". *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración* 75: 17-30.

Referencias normativas

Junta de Castilla y León, 2019. "Decreto Legislativo 1/2019, de 10 de enero, por el que se aprueba el texto refundido de las normas legales vigentes en materia de condiciones de acceso y disfrute de la prestación de Renta Garantizada de Ciudadanía de Castilla y León". Boletín Oficial de Castilla y León 09: 1287-1314, 15 de enero del 2019.

Rompiendo cotidianidades y tejiendo redes comunitarias para desarrollar empoderamiento dialógico-colectivo

Breaking everyday and weaving community networks to develop dialogical-collective empowerment

Leonor Tereso Ramírez*, Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya** y Luz Mercedes Verdugo Araujo***

* Universidad Autónoma de Sinaloa. leonorteresoramirez@hotmail.com

** Universidad Autónoma de Sinaloa. Teresita.carrillo.montoya@gmail.com

*** Universidad Autónoma de Sinaloa. luzmercedesverdugo@hotmail.com

Abstract:

The article aims to present the ways in which women break everyday life and begin to weave networks with other women, in order to strengthen their presence in the public-political space. Through a proposal of the process of empowerment in degrees (affective, family, dialogic, labor, economic, political and legal) it is considered to show some strategies that are marking characteristics that allow them to position themselves in the spaces in which they are mobilized. In this logic, the different conceptions about the category empowerment as the basis for later empirical work are analyzed first. The study context is the Association of United Single Mothers of Sinaloa which has 15 coordinations, one of them located in Elota, in La Cruz, Sinaloa, where workshops were held and by means of the observation technique two women were intentionally selected to who had an episodic interview.

Keywords: empowerment, community networks, heads of family, gender.

Resumen:

El artículo tiene como objetivo presentar las formas en que las mujeres rompen cotidianidades y comienzan a tejer redes con otras mujeres, a fin de fortalecer su presencia en el espacio público-político. A través de una propuesta del proceso de empoderamiento en grados (afectivo, familiar, dialógico, laboral, económico, político y legal) se considera mostrar algunas estrategias que van marcando características que les permiten posicionarse en los espacios en que se movilizan. En esta lógica, se analiza primeiramente las diversas concepciones sobre la categoría empoderamiento como fundamento del trabajo empírico posterior. El contexto de estudio es la Asociación de Madres Solteras Unidas de Sinaloa que cuenta con 15 coordinaciones, una de ellas ubicada en Elota, en la Cruz, Sinaloa, en donde se impartieron talleres y mediante la técnica de

observación se seleccionaron intencionalmente a dos mujeres a quienes se les realizó una entrevista episódica.

Palabras clave: empoderamiento, redes comunitarias, jefas de familia, género.

Article info:

Received: 20/09/2019 / Received in revised form: 07/01/2020

Accepted: 15/01/2020 / Published online: 25/01/2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.19.3>

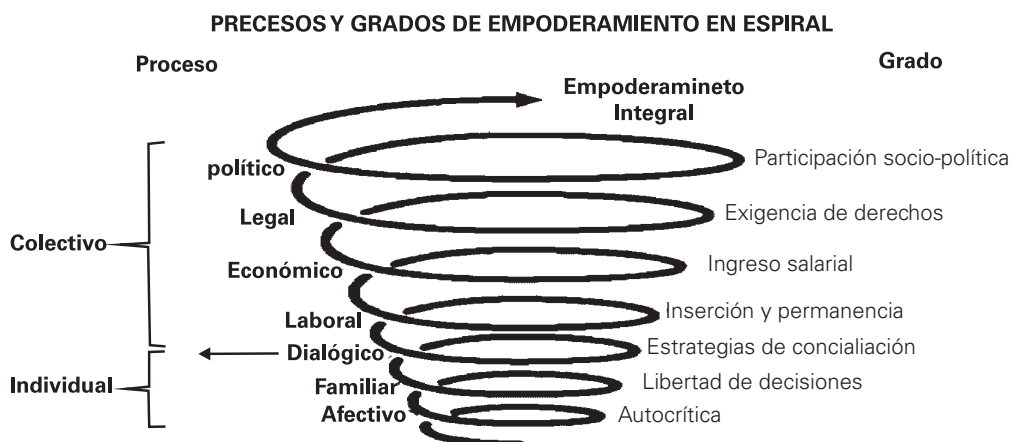
1. A modo de introducción: El empoderamiento desde una propuesta multigradual para el posicionamiento individual-social de las mujeres

El empoderamiento va mucho más allá de tener o ganar poder, implica primeramente oportunidades para lograrlo, recursos, espacios igualitarios, reconocimiento de derechos. Así mismo, implica reconocer que no es un proceso sencillo y permanente, porque, implica una serie de resistencias a lo que se ha establecido culturalmente desde hace muchos años acerca de lo es una mujer y un hombre y cuál es su rol social según el sistema heteronormativo.

Al respecto León (1997: 19) refiriéndose al concepto de empoderamiento indica: “no es lineal con un inicio y fin definidos de manera igual para las diferentes mujeres o grupos de mujeres... es diferente según vida, contexto, historia, localización de la subordinación en lo personal, familiar, comunitario, nacional, regional y global”. Es por ello que dado el trabajo de campo realizado con mujeres madres solteras jefas de familia y analizado sus historias de vida se ha realizado una propuesta para interpretar el empoderamiento y que es en algunos aspectos diferente a las propuestas ya realizadas por Longwe y Clarke (1997), Wieringa (1997), Schuler y Hashemi (1997), Rowlands (1997), Batliwala (1997), entre otras estudiosas de esta categoría, pero que sin embargo, no difiere en cuanto a ser un proceso individual y colectivo.

Esta propuesta muestra al empoderamiento mediante grados, mismos que no implican un avance lineal, sino en espiral. Los grados comienzan en el nivel individual y se reflejan en el nivel colectivo, dichos grados que se proponen en el espiral del proceso de empoderamiento son siete: afectivo, familiar, dialógico, laboral, económico, legal y político. Los grados afectivo y familiar corresponden a un proceso individual, el grado dialógico a un proceso de enlace entre lo individual y lo colectivo, y los grados laboral, económico, legal y político corresponde a un proceso colectivo; sin embargo no hay una línea trazada tajantemente entre los grados, sino que al final todas se representan en la vida diaria.

Lo anterior, representado en el siguiente esquema

FIGURA 1: Proceso multigradual del proceso de empoderamiento

Fuente: Elaboración propia derivado de los resultados del trabajo de campo.

A continuación se definen cada uno de los grados de empoderamiento, retomado de Tereso (2017):

- **Afectivo:** este grado se representa en el espacio personal-privado, consiste en la autoconfrontación de la madre soltera jefa de familia acerca de su situación de opresión. Solo mediante la autoconfrontación podrá criticar el lugar, espacio y rol que ha desempeñado por su condición de mujer y madre y así podrá generar estrategias considerando sus habilidades para visionar su futuro.
- **Familiar:** este grado está situado también en el espacio privado teniendo alcances en lo público al materializarse en la disminución de la doble presencia de las madres solteras jefas de familia. Su nivel de importancia radica en que las mujeres al quedarse al frente de su estructura familia es consciente de las capacidades que posee para dirigirla. No obstante, la utilización de redes familiares, vecinales y/o institucionales representan el apoyo necesario para su desarrollo personal, familiar y social.
- **Dialógico:** este grado representa una conexión entre los diálogos personal, familiar, privado y público. Es el que muestra a las mujeres el panorama real de la sociedad en el que se insertará y en el que se desenvolverá. El diálogo para sí misma y para los demás pondrá al límite sus capacidades estratégicas, de negociación y asociación con otras mujeres con realidades similares o distintas, pero también con un sistema que la oprimirá mediante la exclusión y la vulnerabilidad y en la que tendrá que valerse de sus habilidades para lograr su autonomía e independencia.

- **Laboral:** este grado está representado por la inserción de las mujeres al trabajo remunerado. El empoderamiento laboral no siempre se logra debido a las condiciones económicas del contexto donde laboran las mujeres en donde un número representativo se encuentra en los espacios informales, con bajos salarios, flexibilidad en los horarios y días de descanso, excesiva carga de trabajo, no generación de seguridad laboral, no oportunidades de crecimiento y con escasos y nulas prestaciones de ley. Sin embargo las mujeres que han tenido la oportunidad de posicionarse en espacios laborales con mejores condiciones y que disfrutan de su trabajo pueden llegar a desarrollar este grado de empoderamiento.
- **Económico:** este grado está ligado al anterior. Un trabajo que permite a las mujeres posicionarse y realizar las actividades que a ellas les agrada no siempre es equivalente a un excelente salario, de la misma forma en que las condiciones laborales pueden no ser las óptimas pero el salario es bueno. No obstante, más allá de esto, el empoderamiento económico consistirá de varios aspectos tales como: la obtención del salario pero también con su administración. Cuando las mujeres logran administrar y destinar el salario para su propio bien y el de su familia podemos considerar que ha logrado este grado.
- **Legal:** debido al desconocimiento de sus derechos muy difícilmente las madres solteras llegan a este grado de empoderamiento. Otra de las condiciones por las que no hay una exigencia de derechos es por los procesos tardíos de parte de las instituciones o porque las respuestas no son favorables e ir a otras instancias representa para ellas tiempo mal invertido. Se considera además que parte importante de quienes atienden las demandas de las madres solteras no siempre están capacitadas en la perspectiva de género, al contrario se da violación a sus derechos humanos.
- **Político:** el grado político es un proceso más complejo, se trata de espacios controvertidos donde la figura masculina es la que se posiciona frente a estas estructuras de poder delegando a las mujeres a los estatus más bajos. No obstante, hay mujeres que logran contra todo obstáculo llegar a lugares de toma de poder y logran además representar a otras mujeres. Sin embargo, es necesario también considerar que muchas mujeres solo están consideradas para cumplir las cuotas de género en estos espacios. El empoderamiento político consiste en que una vez que se llegan a lugares de poder se pueda hacer uso de la voz y demandar por la igualdad y equidad de género de todas las mujeres a fin de lograr estabilidad social y con ello disminuir la opresión hacia ellas.

En esta lógica, la propuesta teórica para el estudio del empoderamiento en mujeres consiste en un espiral que dibuja cada uno de los grados que las mujeres pueden ir alcanzando. Los grados a su vez se reflejan en los espacios privado y público en el que las mujeres están continuamente transitando, de igual manera hay un

grado que actúa como puente entre estos espacios. El hecho de que sea en espiral y no lineal es con la finalidad de considerar que no es un proceso automático ni está determinando por condiciones igualitarias para todas las mujeres. Tampoco implica que un grado lleve automáticamente a avanzar a los demás, sino que puede haber retrocesos y avances conforme las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas de cada mujer lo vayan permitiendo.

2. Proceso metodológico

La metodología para seleccionar a las dos mujeres cuyas experiencias traemos a esta reflexión fue en base a una serie de pasos que consisten en lo siguiente: primeramente se tuvo acercamiento con la líder de la Asociación civil de madres solteras unidas de Sinaloa quien comentó que una de las coordinaciones que estaba trabajando arduamente a favor de las madres solteras era la de Elota Sinaloa. Posteriormente en un taller que se ofreció en dicho lugar y al cual asistieron sus dos representantes. Explicaron las labores que desempeñaban con respecto a la asociación y como estaban trabajando con el objetivo de concientizar a las madres solteras sobre su situación de opresión para que así salieran adelante. Debido al interés que mostraban en ello fue que decidimos entrevistarlas a lo cual accedieron (para cada una se asignó un código de identificación que son MSJF1Y MSJF2 que significan –madre soltera jefa de familia)

La técnica aplicada fue de una entrevista episódica, que consiste en contar episodios de su vida que fueran claves para explicar cómo habían vivido violencia, como lo visibilizaron y como lo superaron hasta llegar a desarrollar algunos grados de empoderamiento, llegando incluso a ser mujeres reconocidas por su comunidad y ejemplo de perseverancia. La observación fue otra técnica empleada que permitió analizar a nivel subjetivo a estas dos mujeres, sus formas de actuar, de dirigirse, de posicionarse en espacios privados y públicos. Finalmente se analizan los discursos de la entrevista y se interpretan de tal forma que se pueda considerar los grados de empoderamiento de estas mujeres aun en los contextos en los que viven y que pudieran no ser tan favorecedores, también a pesar de sus empleos, de sus salarios, de su jefatura familiar, entre otras cosas que resaltaremos más adelante.

3. Vínculo teórico-resultados: Rompiendo cotidianidades, tejiendo redes: estrategias para el grado dialógico de empoderamiento

El empoderamiento de las mujeres es muchas veces condicionado por las vivencias familiares que marcan la vida desde la niñez, la adolescencia, adultez, el proceso de vivir en pareja, de tener hijos, de acceder a espacios educativos y laborales, así como, las oportunidades y obstáculos que se van presentando en la vida diaria. Algunas mujeres ven en los obstáculos límites que las detienen a seguir desarro-

llándose, mientras que otras los ven como oportunidades para reafirmar fortalezas, crear estrategias y generar capacidades que las van posicionando en ámbitos estables que les generan bienestar y éxito.

Por lo anterior, no resulta fácil pensar en el empoderamiento de las mujeres, es necesario reflexionar sobre la historia de vida que cada una ha tenido así como las condiciones en que transitan y se movilizan en sus diferentes espacios tanto privados como públicos. Los dos casos que presentamos tienen ciertas características en común, ambas presentan episodios de vida de violencia en sus diferentes tipos, fueron acosadas por largo tiempo aún después del divorcio, su camino por encontrar trabajo remunerado fue complicado. También, debido a su lucha social han sido mujeres reconocidas, ejemplos de vida, de perseverancia, han sido invitadas para contender en la política y son miembros activos de asociaciones civiles de mujeres.

En esta lógica, se piensa que el empoderamiento es la superación de la violencia. No puede haber empoderamiento sin antes haber una autoconfrontación de la opresión en que se ha vivido. Debe haber un sentido reflexivo para pasar a una etapa crítica de lo que se ha vivido y con ello pretender romper esas cotidianidades y replantear nuevas metas. Con respecto a los dos casos que se citan en este estudio se va a considerar solamente aquí el grado de empoderamiento dialógico, siendo que en este radica la importancia de ser el enlace entre lo individual- social, lo privado-público.

Para entender este grado empoderamiento dialógico, se considera saber primero, que es el dialogo, mismo que de acuerdo con Bohm (1997:55-56):

No consiste en imponer un determinado argumento o modificar las opiniones de los demás, sino suspender las propias creencias y observarlas, escuchar todas las opiniones, ponerlas en suspenso y darnos cuenta de su significado. Porque, cuando nos demos cuenta del significado de nuestras opiniones, seremos capaces de "compartir un contenido común," aun cuando no estemos completamente de acuerdo. Entonces resultará evidente que nuestras opiniones están basadas en creencias y no son tan importantes. Entonces podremos avanzar creativamente en una dirección diferente. Tal vez podamos comenzar a compartir la toma de conciencia de los significados y, a partir de ahí, la verdad surgirá sola sin que nosotros lo hayamos elegido.

El grado dialógico, implica, dialogar no solo con otras personas, sino con otros espacios, otros contextos, es necesario antes definir estrategias. Las estrategias dependen a su vez, de las capacidades que las mujeres, en este caso, han logrado descubrir de sí mismas. Foucault (1988:19) define la palabra estrategia "para designar la elección de los medios empleados para conseguir un fin; se trata de la racionalidad empleada para alcanzar un objetivo." En esta lógica, ambas mujeres, logran esto una vez que se da un despertar y se visualiza la violencia de que eran objetos y

se atreven a confrontar a sus respectivas parejas. Las resistencias las llevan a ser ellas quienes toman las decisiones de separarse y divorciarse aún con las consecuencias que ellas sabían que enfrentarían, ambas con hijos e hijas, sin un trabajo estable pero sí con todas las ganas de potenciar sus capacidades y salir adelante.

En cuanto a la libertad de movilización y el grado de empoderamiento dialógico, el concepto de identidad se hace también presente en la transición que se da de lo individual a lo colectivo. Hay una significancia importante en el dialogar con los otros y otras y que sea reconocido el yo de tal manera que pueda desarrollarse como persona en todos los espacios. Desde una perspectiva psicológica, la identidad se puede definir de acuerdo con Falcón (s/f) como:

Un atributo individual que responde a tres necesidades de lo humano: la necesidad que tiene el sujeto de percibirse como una totalidad, el requerimiento de que esa totalidad tenga una continuidad, esto es, ser uno mismo a través del tiempo, la exigencia de que esta unidad sea reconocida por el contexto social, lo que se denomina mismidad" (p. 2).

Por esto es que se hace énfasis en que el grado de empoderamiento dialógico es el cruce o la frontera que marca la entrada a estos mundos privados y públicos. El diálogo consigo misma, con el contexto, con las personas abren las posibilidades de un grado de empoderamiento que lleva a estas mujeres a enfrentar sus miedos y ver y que no están solas, que hay otras miradas puestas en ellas para ayudarles. El principal temor para salir de lo recluido es pensarse en la soledad, por ello atreverse a dialogar con otros y otras genera el empoderamiento en lo colectivo. La entrevista-da lo demuestra con las siguientes palabras:

Hay momentos en que pensé que estaba sola, pero en realidad nunca estuve sola porque siempre mi mamá y mis hermanos estuvieron al pie del cañón, mi papa ya había fallecido, pero si viviera me hubiera apoyado al cien, yo era su consentida, estuve acompañada de mi familia, eran mi fuerza mi ayuda para seguir luchando. (E1MSJF)

Cuando las mujeres se saben acompañadas buscan acompañar también a otras mujeres que están pasando por la situación que ellas pasaron. Aquí aparece una red importante que es la Asociación de Madres Solteras Unidas de Sinaloa, que es la única asociación en el estado e incluso en el noroeste de México, incluso como ya se ha mencionado ha tenido que extender una de sus coordinaciones en el estado de Sonora. La asociación no solo busca representar una red institucional para las madres solteras jefas de familia, sino que establece vínculos con otras instituciones que colaboran para cumplir el objetivo del empoderamiento en ellas. Por otra parte, resalta la estrategia de ubicar a sus coordinadoras en diversos puntos de Sinaloa, de tal manera que ellas puedan también llegar con sus testimonios a otras mujeres y así formar una red de sororidad entre ellas mismas. Así se argumenta:

Yo me siento satisfecha de ayudar, es bueno asociarse con otras mujeres, porque cuando estás unidas con otras mujeres puedes hacer más cosas. Asociarse es importante porque cuando quieres pedir algo pues es más fácil hacer un grupo porque te hacen caso al ejercer más presión, en comparación a que vayas sola. Lo más valioso de estar asociada es la unidad y mantener un grupo porque para eso hay que tener capacidad. (E1MSJF)

La unidad entre las mujeres genera el empoderamiento dialógico a lo colectivo. La colectividad de las mujeres y la creación de redes de apoyo les permiten hacerse visibles y tomar decisiones en conjunto y en torno a sus necesidades. Asociarse significa tener voz e invitar a otras mujeres a comenzar a dialogar y confrontar el sistema opresivo patriarcal que subestima sus potencialidades e invisibiliza su presencia en el espacio público-político. Entre ellas aprehenden a detectar signos de violencia, se transmiten información que visibiliza las condiciones de opresión hacia las mujeres, tal como lo explica la siguiente entrevistada:

Cuando me encuentro a madres solteras pues mmm, se acuerda que usted me trajo unos violentómetros, pues yo fui y le saqué copias y se los reparto a las mujeres. (E1MSJF)

Incluso dentro de la asociación están afiliadas mujeres con un excelente perfil educativo y profesional que colaboran de manera desinteresada en la solución de problemas y conflictos sociales que enfrentan otras mujeres, tales como procesos de divorcio, pensión alimentaria, demandas por abandono de hogar, por violencia, entre otros. Estas actividades a su vez, provocan en ellas el desarrollo de mayores capacidades y de darse cuenta de sus logros y competencias. Así lo explica otra entrevistada:

Para mi trabajar con mujeres o al frente de mujeres es algo que me hace sentir la grandeza de lo que una puede llegar a ser, por ejemplo, la gente me decía que yo era ejemplo, que muchas mujeres me seguían porque digo las cosas como son. (E2MSJF)

Para otras mujeres el trabajo colectivo ha sido menos difícil porque han estado acostumbradas a trabajar en labores altruistas desde sus propios espacios, hogares y comunidades. Ellas utilizan esos saberes para continuar apoyando en distintas actividades. Son mujeres que regularmente tuvieron una educación diferente o ejemplos en su entorno en donde era la madre o la abuela quienes tomaban grandes decisiones como lo explican las siguientes dos entrevistas:

Me he dedicado a labores altruistas porque trabajé también para el CONAFE en educación inicial, dando talleres incluso a madres embarazadas, siempre he sido participativa en mi comunidad, he sido gestora. Me gusta ser líder, ayudar, trabajar en equipo, levanto la voz, he tomado cursos como pues en los trabajos que he

tenido han sido necesario, por CONAFE, ICATSIN, el partido político, las preparatorias. (E2MSJF)

El grado de empoderamiento dialógico puede cumplirse cuando las madres solteras jefas de familia han aprendido a cruzar la frontera entre la vida privada a la vida pública y viceversa. Atreverse a hacerlo no siempre resulta en las mejores condiciones, incluso muchas de ellas llegar a arrepentirse de dar los pasos en ese cruce debido a la vulnerabilidad en la que se sienten o se encuentran y a la exclusión que sufren por su decisión en espacios como el trabajo remunerado. Pero, para quienes han aprendido a enfrentarlo y volverse sujetas activas de su propio devenir y porvenir pueden sentirse mujeres hacia la autonomía y la independencia. Así lo expresa la siguiente jefa de familia:

Me siento orgullosa de eso, porque de ser una mujer agachona, no hay otra palabra, eso era, este yo vi que hay otros horizontes fuera de los cerros de mi comunidad había algo para mí que solo era barrer y trapear. (E2MSJF)

La libertad de movilización va generando nuevos prototipos de ser mujer, de ser madre, de ser empleada, prototipos que superan lo tradicional, no del todo pero sí se generan avances que se representan en la vida y en las posibilidades de desarrollo de cada una de ellas y sus familias. La asociación y negociación permite centrar el análisis en el resto de los grados de empoderamiento (laboral, económico, legal y político).

4. Conclusiones

Considerando que el empoderamiento como se ha venido exponiendo a lo largo de este documento no es un proceso automático, lineal ni permanente, sino que, está definido por el contexto, las relaciones sociales y la interacción con diversas personas, así como las posibilidades de adquisición de recursos a las que tiene acceso cada una de las mujeres es que se llegó a la necesidad de plantear bajo qué propuesta se podía analizar esta situación. Esto orientó a la propuesta del proceso multigradual de empoderamiento que considera el avance de las mujeres en grados (afectivo, familiar, dialógico, laboral, económico, legal y político). Cada grado determinado por condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que detienen o motivan el desarrollo de las mujeres. Por ello, la propuesta se realiza mediante una coordinada metodológica que también es resultado de una estrategia derivada de esta investigación y precisa la coherencia y sentido a la fase de recolección y análisis de datos.

No fue la intención de señalar cuál de las madres solteras entrevistadas alcanzó cierto de grado de empoderamiento, sino que se expusieron los factores que sobresalen de su doble presencia y de ahí interpretar que, así como cada una de ellas tiene

transiciones diferentes para lograrlo, también hay algunos puntos de encuentro que van permitiendo homogeneizar una propuesta de definición de cada uno de los grados de empoderamiento, mismos que en el apartado de propuestas se logra mostrar.

Una conclusión categórica en esta indagación es cuando en una mujer existen muestras de rasgos de empoderamiento se provoca al mismo tiempo una ruptura de cotidianidades. El actuar de las madres solteras jefas de familia empieza a cambiar en un principio en un nivel subjetivo, individual que posteriormente se va representando en lo colectivo. Estos hallazgos son resultado de los relatos de las entrevistadas, donde ellas coincidían en que el rol que han desempeñado por ser mujeres, esposas y madres ha sido aprendido y aprehendido mediante herencia social, al tiempo en que dichos roles van ocasionando que ellas construyan acciones de cuidado a su hogar y de afectos a los miembros de su familia. Sin embargo, al separarse de sus parejas y ocupar la jefatura familiar, salir al espacio público a trabajar remuneradamente y observar otras realidades es que se generan nuevos prototipos de mujer en donde ellas también se perfilan.

Ante la nueva realidad que enfrentan las madres solteras jefas de familia, los roles aprendidos las obligan a generar capacidades. Se considera también que el desplazamiento de identidades las motiva a la toma de decisiones y a negociar con las redes en las que se apoya factores que facilitan la conciliación entre familia y trabajo. A pesar de que las mujeres con la total responsabilidad de dirigir a sus familias se encuentran en situaciones de dobles y triples jornadas también es cierto que hay mayor apertura para ellas distribuyan roles, tomen decisiones y tengan una mayor libertad de movilización y asociación. Incluso el control de sus espacios, sus tiempos y sus recursos materiales y económicos al ser administrados por ellas, les proporciona estabilidad emocional e independencia.

5. Referencias

Batliwala, S. 1997. "El significado del empoderamiento de las mujeres: Nuevos conceptos desde la acción". Pp. 187-212 en *Poder y empoderamiento de mujeres*, editado por León, M. (Comp.). Santa Fe de Bogotá: T/M Editores.

Bohm, D. 1997. Sobre el diálogo. Barcelona: Kairós.

Falcón, M. I. s/f. Anotaciones sobre identidad y otredad. Recuperado de: http://www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo08_01.pdf

Foucault, M. 1988. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, (V 50), No. 3.

Lagarde, M. 2003. Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción.

http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/marcela_lagarde_y_de_los_rios/mujeres_cuidadoras_entre_la_obligacion_y_la_satisfaccion_lagarde.pdf

León, M. 1997. Poder y empoderamiento de mujeres. Santa Fe de Bogotá: T/M Editores.

Longwe, S. y Clarke, R. 1997. "El marco conceptual de igualdad y empoderamiento de las mujeres." Pp. 173-186 en *Poder y empoderamiento de mujeres*, editado por León, M. (Comp.). Santa Fe de Bogotá: T/M Editores.

Rowlands, J. 1997. "Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el Desarrollo." Pp. 213- en *Poder y empoderamiento de mujeres*, editado por León, M. (Comp.). Santa Fe de Bogotá: T/M Editores.

Schuler, M. y Hashemi, 1997. "Los derechos de las mujeres son derechos humanos: La agenda internacional del empoderamiento." Pp. 29-54 en *Poder y empoderamiento de mujeres*, editado por León, M. (Comp.). Santa Fe de Bogotá: T/M Editores.

Tereso, L. 2017. *La doble presencia en las madres solteras jefas de familia y el proceso de empoderamiento* (tesis doctoral), Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Wieringa, S. 1997. "Una reflexión sobre el poder y la medición del empoderamiento del género del PNUD." Pp. 147-172 en *Poder y empoderamiento de mujeres*, editado por León, M. (Comp.). Santa Fe de Bogotá: T/M Editores.

Young, K. 1997. "El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación." Pp. 99-118 en *Poder y empoderamiento de mujeres*, editado por León, M. (Comp.). Santa Fe de Bogotá: T/M Editores.

Familias multiproblemáticas y el programa de apoyo a familias en Soria

Multi-problem families and the family support program in Soria

Senador Pascual Lavilla*

* Doctorado de Análisis de Problemas Sociales en la UNED. spascual53@alumno.uned.es

Abstract:

The following article is a study of multi-problem families through an investigation with families which are users of the Family Support Program. The article analyzes a series of characteristics which we have considered important in order to understand this type of families as well as the cause of many of the problems they face. The aim of this article is to understand them better and reach more positive results in social interventions that are carried out with them.

Keywords: Multi-problem family, Family Characteristics, Family intervention, Family Support Program.

Resumen:

El siguiente artículo es un estudio de las familias multiproblemáticas a través de una investigación con familias usuarias del Programa de Apoyo a Familias. En él se analizan una serie de características que hemos considerado importantes para entender este tipo de familias y la causa de muchos de los problemas a los que se enfrentan. Se pretende con esto, llegar a entenderlas mejor y conseguir resultados más positivos en intervenciones sociales que se realicen con ellas.

Palabras clave: Familia multiproblemática, Características familiares, Intervención Familiar, Programa de Apoyo a Familia.

Article info:

Received: 04/09/2019 / Received in revised form: 29/12/2019

Accepted: 15/01/2020 / Published online: 25/01/2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.19.4>

1. Introducción

La familia debe proporcionar un lugar cálido donde los menores se puedan desarrollar de una forma positiva en un entorno estable y amable con ellos. Sin embargo, esto no siempre es así, y en algunas ocasiones, el entorno familiar no cumple

sus funciones de una manera positiva para los menores, pudiendo incluso convertirse en un lugar con una influencia negativa para ellos, penoso o traumático. Ni que decir tiene que, dentro de las familias pueden surgir los mejores y peores momentos de la vida de cada individuo. Por tanto, esta institución social también tiene su lado oscuro y sus propios problemas.

Todo esto cobra una mayor importancia al ser la familia la institución social que más influye en la vida y la personalidad de los individuos. Por esta misma razón, resulta de especial interés la intervención social en las familias con el objetivo de asegurar que todos los menores tengan el mejor entorno posible para su desarrollo como personas, sólo de esta manera, podremos asegurar un futuro próspero en la sociedad.

2. Contexto

La era industrial, allá donde llegó, trajo consigo la transformación de la sociedad, y con ella, cambios a todos los niveles –laborales, jurídicos, políticos, sociales e incluso relacionales–. Las personas abandonan el campo en busca de una oportunidad en la ciudad. Los más pobres y con menos recursos, buscan ahora un sitio y pasan a formar parte del mundo industrial. Es entonces cuando se hacen visibles problemas que antes eran invisibles, momento en el que comienzan a adquirir importancia los temas relacionados con la problemática familiar.

Se podría decir que la gran transformación industrial en España llegó el pasado siglo XX, periodo en el que el país pasó de ser una sociedad eminentemente rural, agrícola y ganadera a un país moderno, industrial y urbano. La familia española comienza un cambio en paralelo a estas transformaciones, la familia tradicional da paso a la familia post-moderna, surgen nuevas formas de estructurarse y relacionarse.

Ante este nuevo panorama y fruto de todas estas transformaciones, surgen nuevos retos para las personas que la sociedad moderna exige para la correcta integración de cada uno en ella. Se le plantean al hombre dos requerimientos conflictivos, por un lado, una capacidad para la realización de actividades cada vez más especializadas y, por el otro, una capacidad para adaptarse a escenarios socioeconómicos que se modifican constantemente (Camellas 1996). Ante esta incapacidad para adaptarse a estas nuevas exigencias, surge lo que Durkheim llamó “anomia” –El autor entiende por “anomia” a una situación de desregulación moral socialmente producida, ligada al cambio social, que puede ser transitoria o duradera. Merton reorientó la noción de Durkheim y la situó más en el contexto de las contradicciones normativas que en el del vacío regulativo. Concibe la anomía como el resultado de una situación en la que existe una contradicción entre las metas culturalmente legítimas y los medios institucionales para alcanzarlas. (Giner et. al. 1998).

3. La familia multiproblemática

Estos problemas mencionados, emergen también en las familias compuestas por aquellos progenitores que no son capaces de cumplir con los requerimientos sociales. Estas familias no cuentan con herramientas para superar las exigencias de la sociedad moderna, cayendo en una espiral de inadaptación, aislamiento, crisis y desesperanza que se retroalimenta, en la que una vez sumergido en ella aceptan su destino y se resisten a salir de él. Por tanto, podemos decir, que “Las familias problemáticas son emblemáticas de la postmodernidad” (Rodríguez 2003).

El proceso por el cual una familia va segregándose y definiéndose como disfuncional es un proceso dinámico como la propia sociedad, y se consolida a partir de los siguientes factores (Camellas 1996):

1. Desorganizaciones familiares, que comportan carencias emocionales y psicológicas en sus miembros, lo que les dificulta para interiorizar valores y normas sociales.
2. A partir de expectativas vividas construyen diferentes interpretaciones de la realidad que se concretan en valores y creencias, y que justifica su comportamiento en relación con el medio.
3. La visión social delante de situaciones disfuncionales es negativa, y las reacciones que transmiten es de disfuncionalidad. La respuesta social intensificará la oposición a las normas.
4. Carencia de recursos y aislamiento social, lo que no les permite acceder a bienes que disfrutaban el resto de la sociedad.

Ante este nuevo entorno, nace un nuevo término de la mano de los trabajadores de servicios sociales, “familia multiproblemática”, concretamente en 1959 en la publicación *Scout Multiproblem families as a concern to the community*, en referencia a aquellas familias de las grandes ciudades norteamericanas que poblaban guetos y en donde proliferaba la delincuencia, el crimen, el paro, los malos tratos, entre otras (Navarro et al. 2008:22). En sus inicios, el término se centraba más en aquellas familias de baja extracción socioeconómica que en las relaciones interpersonales de los miembros del grupo familia. Con el tiempo, esta tendencia se revirtió para dar más importancia a las relaciones interpersonales que a la situación económica de las familias.

Al adentrarnos en la literatura especializada sobre las familias multiproblemáticas, comprobamos que existe un serio problema terminológico en el intento de definir a estas familias, siendo estos tan variados como los que exponemos a continuación: Familias desorganizadas y desfavorecidas, familias multiasistidas, familias en desventaja social, familias desorganizadas, multiservicios, en extrema dificultad

social, familia multicarenciada, familia multisintomática, familia diluida, familia suborganizada, familias excluidas, familias aisladas, entre otros. Parece que hoy el consenso gira en torno al concepto “multiproblemática”. No obstante, en los últimos tiempos se observa un uso y abuso de este concepto, incluyendo bajo el mismo toda aquella familia que dista de la “normalidad” (González 2004).

Debemos dejar claro una cosa, relacionar las familias multiproblemáticas solamente con aquellas de un bajo espectro económico sería un error, ya que estas familias también se dan en espectros económicos más altos. Autores indispensables en este concepto como Minuchin y Montalvo describen el funcionamiento de estas familias a nivel comunicacional, estructural y sistema afectivo, destruyendo a través de los datos observados la idea de “el mito de pobreza como sinónimo de desorganización”, (Rodríguez 2003). Por tanto, estaríamos cayendo en un error si centráramos el análisis de los problemas de estas familias únicamente en aspectos económicos, olvidando que existen problemas de otras índoles que afectan al buen funcionamiento del sistema. La vida de estas familias está marcada por padres con pasados inestables, existen patologías individuales, relaciones de pareja inestables, dificultades de relación con el entorno, aislamiento, falta de apoyos familiares entre un largo etcétera. “En la sociedad desarrollada, al analizar e intervenir sobre problemas familiares, se centra en el análisis la marginación social y se concede un peso importante, a veces incluso excesivo, a la carencia de recursos económicos. Sin embargo, hay que evitar centrar las causas en su propia condición de pobreza, porque obviamente ser pobre no es sinónimo de desorganización, disfuncionalidad o patología” (Navarro et al. 2008: 24).

Delimitar que familia es considerada multiproblemática y cual no, es uno de los retos a los que se enfrentan los estudiosos de este tema. Como en todas las delimitaciones, esto resulta verdaderamente complicado. Cada familia es diferente, con sus propios problemas y sus propias gentes y culturas, por lo tanto, englobar a un tipo de familias en concreto dependerá de aquella variable que se elija para su agrupación.

Haciendo honor al término “multiproblemática” en estas familias no existe un único problema, normalmente suelen coexistir al mismo tiempo problemas de índole individual con problemas sociales y de convivencia en el interior de la familia.

Cuando se habla de familias multiproblemáticas hoy en día, se piensa en aquellas familias en la que algún miembro –o todos ellos- tiene un comportamiento que afecta de forma negativa a los miembros de su propia familia y tiene especial dificultad, por los métodos que usa, por su deficiente abordaje o por la incapacidad para verlos, para solucionar las dificultades a las que se enfrenta la familia, afectando al desarrollo individual, social y emocional de los miembros que la componen.

Escartín Caparros (1992) hace una diferenciación entre las familias a las que llama “sanas” y las sintomáticas:

Dentro de las familias sanas:

- No existe dentro de la familia un miembro al que todos los demás culpen de los problemas de la familia.
- Se adapta a las presiones externas y al desarrollo somatopsíquico de sus miembros.
- Se acopla de forma madura y adulta.
- Resiste las crisis
- Generalmente, no necesita recurrir a expertos.

Dentro de las familias sintomáticas:

- Existe una persona a la que culpan de los problemas
- Es vulnerable a las presiones externas y no se adapta ni posibilita la maduración de sus miembros.
- Presenta dependencia infantil.
- Crisis cíclicas
- Necesita ayuda especializada.

Por otro lado, Cancrini (Cancrini et al. 2001) opina que una familia puede definirse como multiproblemática cuando:

1. Presenta de forma simultánea, en dos o más miembros, comportamientos anormales (síntomas), estables y lo suficientemente graves como para solicitar una intervención externa.
2. Los adultos de la familia presentan un serio déficit en sus habilidades funcionales (proporcionadoras de soporte para la subsistencia) y expresivas (soporte afectivo y cultural).
3. Los dos anteriores factores se realimentan mutuamente.
4. Presentan una labilidad en los límites familiares con una apertura fácil de sus fronteras, especialmente para los y las profesionales, de cara a hacerles cumplir alguna de las funciones mermadas expuestas anteriormente.
5. Dependencia crónica mutua entre los/as profesionales y la familia, generando una condición de homeostasis intersistémica.
6. Con el tiempo se van produciendo modificaciones peculiares en los comportamientos sintomáticos.

3.1. Familias multiproblemáticas y servicios sociales

Bien es cierto que estas familias son clientes habituales de los servicios sociales, pero debemos romper con la idea de que todas las familias que usan los servicios sociales son multiproblemáticas. Del mismo modo, familias que nunca han usado los servicios sociales pueden ser catalogadas como tal. No obstante, muchas carencias que cubren los servicios sociales llevan aparejados problemas en el seno de la familia, por esta misma razón, en ocasiones se relaciona a las familias multiproblemáticas con aquellas que frecuentan los servicios sociales en busca de ayuda asistencial.

Cuando se piensa en ayudas a las familias multiproblemáticas por parte de los servicios sociales, en ocasiones se pone el foco en aquellas de índole económico, que no negamos que sean de ayuda, pero si tenemos en cuenta lo anteriormente mencionado, no sólo esto basta para ayudarlas, es necesario también otro tipo de apoyos más especializados en los que se activen sus propias capacidades de conciencia, identificación y resolución de dificultades, poniendo el foco no sólo en los problemas individuales, sino teniendo en cuenta todos aquellos factores que rodean e influyen a todos los miembros de la familia.

3.2. El ciclo vital de una familia y las familias multiproblemáticas

Este concepto hace referencia a la idea de que todas las familias experimentan cambios a lo largo de su ciclo vital y que se ajustan a un patrón previsible que se pueden describir en términos de etapas. Por tanto, no es el individuo el que va atravesando una serie de etapas, sino que es la familia como conjunto la que evoluciona. El todo es más que la suma de las partes, llegando algunos autores a considerar a la familia como un verdadero organismo que nace, crece, se reproduce y muere. (Beyebach y Rodríguez 1995: 59)

El ciclo vital de una familia, aquellos escalones que poco a poco va a tener que superar enfrentándose a diferentes crisis, se encuentran "pautados" y los podemos dividir en diferentes etapas como: parejas sin hijos, nacimiento del primer hijo, desarrollo de los hijos, hijos adolescentes, emancipación de los hijos y formación de nuevas parejas por parte de estos. En muchas ocasiones, este ciclo vital no sigue estos caminos "tipo" al haber novedades en el ciclo vital, como pueden ser la defunción de alguno de los miembros, divorcios, cambios de residencias, cambios de parejas entre otros.

Resulta conveniente destacar que el propio ciclo vital ha sufrido considerables modificaciones a lo largo de la historia, ya que muchos aspectos que consideramos naturales son construcciones culturales. Esto trae consigo que tanto la definición de familia como la de ciclo vital ha sido fluctuante a lo largo del tiempo. Cada vez

menos familias se ajustan a lo que en los años 50 y 60 era el prototipo de familia (Beyebach y Rodríguez 1995: 63). A esto ha afectado cambios como la emancipación tardía de los hijos, mayor libertad de la mujer, familias sin hijos por citar algunos. En terapia familiar resulta imprescindible tener en cuenta esto, ya que hoy en día, cada vez menos familias se ajustan a lo que llamamos familia "normal"; aquella compuesta por un matrimonio con sus hijos.

Es en el tránsito de una etapa a otra dentro del ciclo vital de una familia donde se hacen evidentes los problemas. Por tanto, existe una relación entre los problemas familiares y el ciclo vital. Esto es, las familias a lo largo del ciclo vital se enfrentan a nuevas etapas, estas suponen una dificultad que deben superar realizando cambios adaptativos en la estructura y modo de funcionamiento. Beyebach y Rodríguez (1995: 69-70) apuntan que, algunos autores señalan que los síntomas aparecen cuando el ciclo vital en curso de una familia o de un grupo natural se disloca o interrumpe. Por lo tanto, el síntoma es una señal de que la familia enfrenta dificultades para superar una etapa del ciclo vital. Cuando la familia es incapaz de superar o adaptarse a esa nueva etapa, surgen los problemas dentro de la familia, en este sentido estaríamos ante un "atasco" evolutivo. Otros autores, no señalan los problemas como una detención del ciclo vital, sino como una "regresión" a etapas anteriores.

Beyebach y Rodríguez (1995: 70), ante lo anteriormente expuesto, defiende que tanto el atasco evolutivo como la regresión se explican en base a alguna deficiencia previa de la familia, vaciando de contenido el ciclo evolutivo familiar, ya que lo verdaderamente importante no es el ciclo evolutivo de la familia, sino la disfunción previa y subyacente. En otras palabras, la crisis evolutiva, el proceso de transición no es importante en sí mismo, sino porque pone de manifiesto limitaciones de la familia pre-existentes.

En cuanto al ciclo vital de las familias multiproblemáticas, tal y como señala Cancrini (Cancrini et al. 2001) se trata de familias en las que:

- El desarrollo de los comportamientos sintomáticos se da en las primeras fases del ciclo vital: Formación de la pareja, nacimiento y desarrollo de los niños.
- Los comportamientos sintomáticos son eficaces bloqueando el paso a la fase sucesiva, pero no consiguen mantener el equilibrio precedente, colaborando a la desorganización y disgregación del núcleo familiar y preparando así, en el tiempo, una situación caracterizada por:
 - Un mal funcionamiento del sistema familia, que no se muestra capaz de realizar de manera satisfactorias sus tareas organizativas y expresivas.
 - Una búsqueda afanosa de personas externas capaces de desarrollar dichas tareas.

3.3. Tipos de familias multiproblemáticas

Como bien sabemos, no todas las familias son iguales, esto mismo pasa con las familias multiproblemáticas, no podemos establecer un único de familia “tipo” de familias multiproblemáticas, sino que cada una de estas familias tiene su propia historia de vida, sus propios problemas y su propia manera de vivirlos y afrontarlos. Sin embargo, algunos autores han realizado una clasificación de estas familias tomando como referencias características en común que se repiten en cada una de estas familias. Una de estas clasificaciones, es la que realizó Cancrini y sus colegas quienes dividen la configuración de la familia multiproblemática en cuatro (Cancrini et.al 2001):

1. Padre periférico: El padre juega un papel secundario en la familia tanto desde el punto de vista afectivo como económico, siendo la madre la figura central. Tiene una relación precaria con los hijos, que mientras tanto, aumentan en número sin que ni a la madre ni al padre parezca esto preocuparles.
 - a. Ejemplo real: Pareja de muy baja extracción social en donde el padre tiene denuncia por actos violentos contra la madre y los hijos. La madre es el único soporte de la familia, tanto a nivel afectivo como económico. La defensa de la madre sobre el padre es evidente a pesar de las complicaciones que trae consigo esta figura sobre los otros miembros de la familia. La madre no concibe la familia sin la presencia del padre a pesar de que su aportación en la familia es prácticamente nula.
2. Pareja inestable: La segunda configuración es la de parejas compuestas por jóvenes o jovencísimos, que no tiene tiempo de levantar una familia de forma autónoma desde el punto de vista económico o de vivienda. Historia de conductas delincuentes son frecuentes en estas parejas, en uno o en ambos progenitores. La relación de pareja es conflictiva y confusa. Cuando un miembro de los progenitores desaparece, se forma una familia extensa centrada en la figura de la abuela, es ahí donde nace el término de “madre ausente”, en donde la madre toma un rol de hija y la abuela quien toma el rol de madre.
 - a. Ejemplo real: Pareja joven de extracción social muy baja, con pocos recursos y sin estudios académicos. La madre, adolescente, cuenta con antecedentes por violencia. No ha existido una planificación de los embarazos. Ambos han experimentado el consumo de diferentes tóxicos. La pareja vive con la abuela quien es la que ha tomado el rol de cuidadora de la menor.
3. La mujer sola: Mujer de extracción social y cultural modesta que decide criar ella sola a sus hijos, fruto de relaciones inestables. La mujer suele tener dificultades para criar a sus hijos y acaban surgiendo situaciones de desorganización.

- a. Ejemplo real: Madre soltera con múltiples hijos de distintos padres en paro desconocido. La madre, de baja extracción social, no tiene recursos económicos ni culturales. La ayuda de la familia extensa es nula.
- 4. Familia petrificada: La última configuración que distingue en familias multi-problemáticas es aquella en la que un trauma e imprevisto determina una modificación brusca de los niveles de funcionamiento del sistema (ya sea por la pérdida de un miembro o alguna otra razón). Esto interfiere en los roles de los miembros de la familia, entrando en un ciclo vicioso de incapacidad para hacer frente a los problemas. Los autores destacan la procedencia social de estas familias y su nivel cultural es menos débil que en las mencionadas anteriormente.
 - a. Ejemplo real: Familia con una posición económica estable en donde el padre se quita la vida de forma repentina. La madre es incapaz de superar el duelo y de hacer frente a las exigencias que sus dos hijos adolescentes le plantean, tomando una actitud de derrotismo ante su incapacidad para afrontar los problemas.

Minuchin, por otro lado, clasifica a estas familias en dos categorías (Navarro et al. 2008: 22)

- Familia desconectada: caracterizada por nexos de relación entre los miembros débiles o inexistentes, límites poco definidos y permeables, escasa implicación emocional y déficit de autonomía.
- Familia enredada: caracterizada por estrecha relación entre sus miembros: los intentos de alguno de ellos por cambiar provocan una rápida resistencia complementaria por parte de los demás. Así presentan dificultades en el desarrollo de la individualidad, derivadas de la dificultad que encuentran los miembros para distanciarse de la familia.

4. Metodología y resultados

Para la obtención de la información, se han analizado las entrevistas personales y entrevistas grupales con miembros de la misma familia. Estas entrevistas se han llevado a cabo en un periodo de cuatro años con una muestra de veinte familias, usuarias, todas ellas, del Programa de Apoyo a Familias de la Diputación de Soria.

4.1. Características de las familias

Somos conocedores de que la cantidad de variables que se pueden analizar de un grupo familiar pueden ser muy extensas. A continuación, se realiza un estudio de aquellas características que hemos considerado más importantes a la hora de enten-

der la visión que tienen de la sociedad, las dificultades a las que se enfrentan y la forma que tienen de afrontarlas.

Queremos dejar claro que no todas las familias con las que se interviene en el Programa de Apoyo a Familias tienen por qué cumplir con todas estas características, sino que el análisis que a continuación se realiza de cada una de ellas, es una representación de aquello que suele ser más común.

4.2. Funciones parentales deficitarias

Todas estas familias tienen la característica en común de tener menores en riesgo de desprotección como consecuencia de funciones parentales inadecuadas. Investigaciones en familias multiproblemáticas han revelado que estas tienden a abandonar sus funciones parentales, mostrando, en muchos, casos un elevado grado de incompetencia parental (Cancrini et. al. 2001). Por esta misma razón, el estudio de este tipo de familias a través de los programas de protección infantil tiene sentido.

Las deficitarias funciones parentales pueden dar lugar a situaciones de desprotección infantil que, en algunos casos, si no fueran corregidas y evolucionaran de forma negativa, podría darse una situación de desamparo y, por consiguiente, la salida del menor del hogar para preservar sus derechos y su seguridad.

La desprotección infantil puede causar problemas en los niños de tipo biológicos, sociales y psicológicos. No obstante, las secuelas más frecuentes y duraderas en el maltrato físico, abuso sexual y negligencia tienden a estar relacionadas con las experiencias psicológicas asociadas. Las investigaciones señalan que los efectos del maltrato psicológico en el desarrollo infantil pueden ser extremadamente negativos; numerosos estudios han identificado un amplio abanico de dificultades emocionales, comportamentales y cognitivas de los niños víctimas de maltrato psicológico que se mantienen en la adolescencia y la madurez. A su vez, los niños víctima de negligencia emocional manifiestan más problemas y dificultades en distintas áreas de desarrollo y a lo largo de diferentes momentos evolutivos (Arruabarrena M^a. 2011).

Al indagar en las vidas personales de los padres y las madres de las familias objeto de estudios, observamos como en la mayoría de las familias (siete de cada diez), al menos uno de los progenitores relata una infancia marcada por la desprotección, la falta de apego, la pobreza, violencia familiar y otro tipo de situaciones negativas vividas en el seno de sus familias. Por lo tanto, ellos mismos fueron niños marcados por una infancia difícil.

El tipo de desprotección más común que encontramos entre las familias de estudio es la negligencia psicológica o emocional, consistente en ignorar las expresiones emocionales del niño, la falta de interacción, de proximidad o contacto, seguida

de la negligencia física, consistente en la desatención de las necesidades físicas del niño, tales como la higiene, alimentación, vestimenta o protección. Es menos habitual encontrar situaciones de desprotección por maltrato físico, maltrato psicológico o abuso sexual.

4.3. Ciclo de vida y estructura familiar

El ciclo de vida en las familias multiproblemáticas no sigue un patrón normalizado, siendo las etapas más cortas y aglutinándose unas con otras. Fulmer (1989), (Rodríguez 2003) en su estudio, realiza una comparación entre las familias profesionales y las familias pobres, concluyendo que en las familias profesionales existía un alargamiento de cada una de las fases del ciclo vital y un retraso de los embarazos (30 – 35 años), mientras que en las familias pobres, las fases del ciclo vital se acortaban y el primer embarazo se daba mucho antes (15 – 17 años), considerando la prevención del embarazo adolescente una de las principales tareas a abordar para combatir los problemas.

Entre las familias que componen nuestra muestra de estudios, lo primero que destaca es la edad de la mujer en tener el primer hijo. Una de cada tres madres de las familias analizadas tuvo su primer hijo en la adolescencia –con menos de 18 años–, y un 50% de ellas antes de cumplir los 21 años. La media de edad del primer embarazo de las madres del estudio es inferior a 25 años (24,9). Por lo tanto, estamos hablando, sobre todo, de madres de edades muy jóvenes. Este dato choca con el dato aportado por el INE (2018) a nivel nacional, siendo la media de edad de la madre en tener su primer hijo superior a 32 años, una de las más altas del continente.

Esto nos lleva a analizar otro dato relacionado con el ciclo de vida de la familia. Al menos la mitad de las familias estudiadas afirmaron tener su primer hijo sin una planificación previa, por lo que se trataba de hijos inesperados que fueron criados por las partes sin una correcta valoración de su situación social, familiar o económica.

En cuanto al número medio de hijos que tienen las familias estudiadas (2,35), es bastante superior al registrado a nivel nacional según el INE (2018), 1,26. Por lo tanto, estamos hablando también de un bajo control de los embarazos.

Es interesante también mencionar otro dato relacionado con la edad de los miembros de las parejas, siendo en el 45% de los casos la edad de un miembro, por lo general del miembro masculino, como mínimo 10 años mayor que su pareja. Habitualmente, encontramos una relación entre una mujer joven y una pareja masculina de una edad muy superior, quien, a su vez, no suele ser el padre de uno de los hijos. Esto puede tener relación con la edad a la que fueron madres, adelantando, a través de la maternidad, su ciclo vital, moviéndolas, por tanto, a encontrar una nueva relación de parejas en personas de mayor edad.

Resulta lógico pensar que lo anteriormente mencionado moldea las particulares estructuras familiares que nos encontramos en este tipo de familias, siendo las diferencias muy evidentes con el tipo de familia media que predomina en el país. Cabe señalar, que el pasado siglo, la estructura familiar en España sufrió una paulatina transformación fruto de un cambio social y económico en el país. La familia trocal, predominante en épocas pasadas, fue perdiendo terreno en favor de la familia nuclear. En las últimas décadas, otros tipos de familias van ganando terreno, como son las familias reconstituidas o las monoparentales, como consecuencia, entre otras cosas, de avances legislativos y la incorporación de la mujer al mercado laboral. No obstante, a nivel nacional, es la pareja con hijos la estructura familiar más común.

Entre las familias analizadas, hay un predominio de familias monoparentales matrifocales respecto a otros tipos de estructuras familiares, representando el 40% del total de las familias. Esta situación es debido a tres factores: El más habitual que encontramos es a causa la ruptura de la pareja, en la mayoría de los casos debido a una relación problemática; en segundo lugar, como consecuencia de una relación esporádica que desembocó en un embarazo y donde no existe apenas relación con el otro progenitor, y finalmente, y menos común, como consecuencia del fallecimiento del otro miembro de la pareja, situación que crea un trauma e inestabilidad en el seno de la familia. El progenitor de este tipo de familias suele ser la madre, siendo mucho menos frecuente las familias monoparentales patrifocales.

Bien es cierto que el porcentaje de familias compuestas por parejas con hijos es superior al de monoparentales (50%), sin embargo, entre ellas encontramos dos tipos de familias: La familia nuclear, (30% del total de las familias estudiadas). El segundo tipo lo componen familias reconstituidas (20%).

Menos frecuente es la familia extensa (10%), como consecuencia, generalmente, de un inesperado embarazo. Habitualmente, compuesta por madres y padres jóvenes con falta de recursos económicos para su independencia.

Sorprende descubrir como un elevado porcentaje de estas parejas –dos de cada tres- no llegan a formalizar la relación a través del matrimonio. En la mayoría de los casos, la relación se fraguó de manera fortuita, comúnmente tras la llegada de un hijo, unas veces permanecen unidos bajo un sentimiento utilitarista el uno del otro, otras veces desean consolidar la pareja, pero lo posponen de forma indefinida bajo diferentes pretextos, intentando buscar una ocasión que nunca llega o tarda en llegar. De igual manera, cuando la pareja se separa y se construye un nuevo núcleo familiar con otra pareja, esta permanece sin casarse.

Destaca, por tanto, que el ciclo vital de estas familias no sigue un cauce “normal” como podría darse en otras familias, en donde la relación de pareja da lugar al matrimonio y la llegada, posteriormente, de hijos, que se independizan, tienen una pareja e hijos, repitiendo el ciclo. Este ciclo vital suele ser más acelerado, saltándose en

muchos casos diferentes etapas y volviendo a etapas anteriores una vez que estas habían sido superadas. Así, por ejemplo, suele darse que los hijos llegan antes de que exista una consolidación de las parejas, el matrimonio se retrasa o no se lleva a cabo, los hijos no llegan a independizarse o, una vez independientes, vuelven a casa de los padres con nietos tras una relación fallida, otorgando a la abuela de nuevo el rol de madre del nieto.

En resumidas cuentas, la familia tipo sería la de madre monoparental, proveniente de otros lugares del país, con dos hijos, concebidos sin una planificación y tras una relación esporádica o conflictiva.

Estos datos coinciden con los aportado por otros autores, destacando el predominio de la estructura monoparental en las familias multiproblemáticas, así como genogramas complejos caracterizados por rupturas y nuevas uniones, los cuales resulta algunas veces confusos (Gómez et al. 2007).

4.4. Situación económica

El análisis de la economía de las familias multiproblemáticas siempre ha desvelado serios problemas en la obtención y administración de los recursos económicos, así como en la incorporación de sus miembros al mercado laboral. “La miseria es un factor de riesgo importante para este tipo de patologías, porque la falta de medios y competencias sociales reconocidas hace más fácil la aparición de comportamientos problemáticos, más difícil la reacción eficaz y bastante frecuente la actitud sustitutiva de los profesionales” (Rodríguez 2003).

El desempleo entre las familias observadas ronda el 30%, sin embargo, destaca que tan sólo en el 50% de ellas algún miembro tiene un trabajo estable en el tiempo y asegurado. Estas cifras llaman la atención si la comparamos con el paro nacional (13,6% en mayo de 2019) y sobre todo comparada con el paro de la provincia de Soria (9,4% en mayo de 2019). El resto de las familias simplemente no tienen trabajo o, si lo tienen, estos son temporales, precarios o sin asegurar, los cuales no les permiten mejorar su situación económica.

De los datos se desprende también que ninguna de las familias observadas tiene formación académica más allá de la educación primaria, por lo que los trabajos a los que pueden acceder son siempre no cualificados, esto reduce las posibilidades de encontrar un trabajo estable y bien remunerado.

A todo ello, se suma que muchas veces la persona interesada en encontrar trabajo necesita desplazarse a otro lugar para trabajar, debido a las características del territorio, lo que complica aún más el acceso al mercado laboral, al no disponer, en muchas ocasiones, ni de coche ni carné de conducir. En cierta medida, si se vive en

un pueblo sin infraestructuras suficientes y con pocas oportunidades laborales, que suele ser habitual, este puede convertirse en una “jaula” que agudiza la pobreza, ya que esto dificulta el acceso a empleos, al no existir una buena red de transporte, lo cual obliga a las familias a tener carné de conducir, coche o depender, por el contrario, de terceras personas para los desplazamientos –esto afecta más a las madres–, lo cual imposibilita definitivamente encontrar una autonomía económica.

De todas estas familias, dos de cada tres viven en una situación de precariedad económica, con recursos económicos muy limitados que no resultan suficientes para llegar a fin de mes. Más dramático resulta el hecho de que una de cada tres vive una situación de pobreza, sin ningún tipo de recursos económicos –salvo las ayudas sociales que reciben de las administraciones públicas o distintas organizaciones no gubernamentales–. Todas ellas se ven movidas a pedir necesariamente ayudas sociales para subsistir, que en muchos casos no son suficientes.

La situación económica también entiende de estructuras familiares, siendo las familias monoparentales las que viven mayor precariedad económica o desempleo. Cerca del 90% de las familias monoparentales que se han estudiado en esta investigación, no trabajan o tienen empleos precarios, consistentes en trabajos esporádicos, sin asegurar, de baja cualificación y con una miserable remuneración. Una de las principales razones, a parte de la baja formación, es la falta de apoyos y la consiguiente dificultad para compaginar el trabajo doméstico con el laboral, tanto por la falta de tiempo, como por la dificultad que entraña tener que trasladarse a los lugares de trabajo desde sus lugares de residencia sin coche ni carné de conducir.

Algunos autores han llegado a considerar que el embarazo es la causa de la pobreza de estas familias, por asumir que de él derivan las condiciones desventajosas de las mujeres en la vida futura (García 2014). Es, por tanto, el mayor número de hijos combinado con bajos ingresos lo que provoca una mayor probabilidad de vivir en condiciones de precariedad.

Por el contrario, otra explicación planteada por otros autores defiende que son las condiciones previas al embarazo y las escasas oportunidades que les ofrece el contexto, y no el embarazo mismo, la verdadera razón de la pobreza (García 2014). Esta última explicación se ajusta más a lo observado en las familias estudiadas, proviniendo la mayoría de los progenitores de familias y contextos desfavorecidos. Bien es cierto que la alta y temprana fecundidad infantil agudiza esta situación, más aún al tratarse de madres solteras sin apoyos ni formación, pero creemos que las condiciones de vida de muchas de estas familias no hubieran variado en gran medida, independientemente del embarazo.

Como observamos en el estudio de las familias multiproblemáticas, las dificultades económicas es un factor que habitualmente está presente en la mayoría de ellas. Este suele ser motivo de controversia entre los estudiosos que debaten sobre la

importancia de la carestía de recursos para el surgimiento de problemas familiares, sociales y de desprotección infantil.

Algunos autores defendían que las familias multiproblemáticas son aquellas de bajo espectro socioeconómico, pero este aspecto fue posteriormente cuestionado, ya que también hay familias solventes económicamente y con un alto nivel socio-cultural que pueden ser multiproblemáticas (González 2004).

Bajo nuestro punto de vista, basado en la observación de este tipo de familias, la falta de recursos económicos puede ser un factor agravante de una situación problemática, pero no es determinante. Esta afirmación parece ser contradictoria a los datos que se exponen, ya que la mayoría de las familias estudiadas pertenecen a un espectro socioeconómico bajo, pero ante esto, quisiéramos exponer dos matices; en primer lugar, no es la pobreza la que los ha llevado a ser consideradas multiproblemáticas, sino otra serie de factores basados más en sus características personales, como psicológicos, sociales o culturales, los cuales les han podido llevar también a su situación de pobreza. En segundo lugar, existen, por supuesto, familias multiproblemáticas con recursos elevados, los cuales muchas veces ofrecen la posibilidad de camuflar los problemas familiares a la sociedad y a los profesionales sociales, pudiendo pasar desapercibidos.

4.5. Área educativa

De todos los menores observados en estas familias –de aquellos mayores de 7 años–, prácticamente la totalidad –78% del total– presentan serias dificultades en los estudios, con retraso académico, salvo algunas excepciones que pasan el curso con diferente dificultad. Las cifras en adolescentes son aún más desalentadoras, con cerca del 90% de fracaso escolar.

Podríamos pensar que estos adolescentes muestran desinterés por los estudios, ya que la mayoría no se esfuerzan por estudiar o ir a clase, sin embargo, a pesar de estos datos tan negativos, cuando conocemos los deseos de estos adolescentes a través de entrevistas, sus respuestas sorprenden, ya que prácticamente la totalidad de ellos han expresado en alguna ocasión querer tener algún tipo de formación académica, sobre todo relacionada con la formación profesional. A pesar de ello, la falta de apoyos adecuados en su entorno, la falta de confianza en ellos mismos y sus capacidades, y el gran desfase curricular, provocan que sus deseos caigan en saco roto, abandonando los estudios antes de terminar la secundaria, quedándose en casa esperando encontrar un trabajo de baja cualificación. Esa espera se puede prolongar durante años, adentrándose en un futuro que podría parecerse al presente de sus padres. Con suerte, algunos consiguen acceder a un módulo de formación profesional básica, y si no lo dejan antes de tiempo, se abre la esperanza a un futuro de mayor provecho.

La poca esperanza de los menores en su futuro académico los lleva a tener muy a menudo problemas en el colegio o instituto, debido al mal comportamiento, faltas de asistencia, ruptura de normas y faltas de respeto tanto a compañeros como a profesores. Algunas veces hemos observado, tal y como ocurre con otros problemas familiares de diferente índole, que estos problemas dentro del centro educativo son vistos en casa por los padres como una falta de profesionalidad o desinterés por parte de maestros y profesores, haciéndolos culpables de los problemas relacionados con el bajo rendimiento que presentan sus hijos, sin ver en ellos mismos su parte de responsabilidad. Otras veces, cargan la responsabilidad únicamente en el menor, asumiendo su fracaso y tratándolo como una casusa perdida de la que no es posible rescatar. De esta manera, los progenitores o cuidadores se desentienden de los problemas y se libran, a su modo de ver, de toda culpa, autoengañándose en sus labores educativas con respecto a sus hijos.

No es raro observar que las familias en general, y más aún este tipo de familias, delegan cada vez más responsabilidad en manos de las instituciones educativas, cargando en estas la esperanza de la reconducción de sus hijos y culpándolos si algo en su educación no marcha como debería. El trabajo educativo en casa es visto como secundario comparado con el que se debe hacer fuera de ella, en las instituciones educativas. Este comportamiento parental sirve como escape ante la falta de habilidades y las carencias que ellos mismos tienen para con sus hijos, utilizándolo como excusa para no ver sus propios errores educativos.

Pero lo cierto es que en casa existe una falta de hábito de estudios en la mayoría de los menores y una dejadez de los padres a la hora de poner horarios y rutinas. También hemos observado en las familias una falta de habilidades motivacionales, usando unas veces una disciplina demasiado autoritaria, que lleva a una guerra de desgaste en donde los cuidadores siempre tienen las de perder y, otras veces, una dejadez total por parte de los progenitores en estimular a sus hijos, resignándose a culparlos del camino que están eligiendo, sin hacer nada por cambiarlo. Algunas veces, los progenitores de un mismo núcleo familiar tienen actitudes diferentes para con sus hijos, en donde uno intenta tirar del carro, pero el otro se ha rendido o no tienen la misma percepción sobre la responsabilidad que tiene con el menor. Lamentablemente, en la mayoría de los casos, el hijo seguirá siempre a aquel padre que le enseñe el camino más sencillo.

A pesar de que la mayoría de los padres verbalizan querer que sus hijos estudien, observamos que la visión de los estudios no se ve como una inversión de futuro para sus hijos, y el apoyo al estudio es muy bajo. Algunos padres identifican el centro educativo con problemas, estrés y control sobre su familia, y muy a menudo, manifiestan desear que su hijo cumpla la edad que le permita abandonar los estudios para salir de situaciones de: continuas llamadas telefónicas; reuniones con orientadores, trabajadores sociales, profesores y directores para escuchar quejas y demandas; problemas con otros padres y otros alumnos. En definitiva, momentos

embarazosos en donde se pone en entredicho su labor como padres. Por todo ello, buscan conseguir de esta manera –no poniendo impedimentos al abandono educativo de sus hijos- que todo esto que les causa tanto estrés se acabe, la salida fácil a una situación difícil, el fin de la etapa educativa de sus hijos.

4.6. *Relaciones sociales*

Es evidente que el contar con apoyos cercanos para solucionar los problemas resulta siempre un factor positivo, más aún al tratarse de problemas de índole familiar. Por tanto, una buena red social que ayude a las personas cuando estas lo necesitan en algún momento de sus vidas es, sin duda, uno de los mejores paracaídas con los que se puede contar, llegando a evitar que situaciones complicadas se vuelvan insuperables.

La red de apoyo ha sido asociada a numerosos factores protectores de crucial importancia, de ahí que la falta de ellos puede considerarse como factores gravitantes de los problemas familiares (Gómez et al. 2007).

Desafortunadamente, las familias con las que se interviene carecen en su mayoría de esa red de apoyos que sirva de soporte para salir adelante. Esto se debe, entre otros factores, a problemas comportamentales de sus miembros, por un lado, y a una gran movilidad geográfica, como consecuencia de la inadaptación, con continuos cambios de residencia, por otro lado. El aislamiento es una característica que siempre ha destacado entre las familias multiproblemáticas. Aludiendo a esta característica se les ha denominado “familias aisladas” o “familias excluidas” (Cancrini et. al. 1995), en donde se observa una falta de apoyos tanto de la familia extensa, con la que en muchas ocasiones se encuentran distanciadas, no suponen un apoyo positivo o simplemente carecen de ellas, como de la comunidad en general, que poco a poco se ha ido distanciando ante la problemática comportamental de la familia o su falta de habilidades para relacionarse.

A menudo, los comportamientos asociales que protagonizan los miembros de la familia rompen con la paz de una pequeña localidad cuando se trasladan a ella, ya sea por el comportamiento disruptivo de los menores dentro o fuera del centro educativo, o por el de los padres. Esto conlleva el rechazo vecinal hacia ellos y el consiguiente aislamiento. Otras veces, no existe un rechazo como tal hacia la familia, sino más bien, una falta de habilidades sociales de los progenitores, una percepción negativa de la sociedad y la falta de arraigo con la localidad. Todo esto provoca en los miembros de la familia una sensación de inadaptación social, rechazo y aislamiento. Cuando esta sensación se vuelve insoportable, la familia opta por la movilidad, convirtiéndose en una “familia nómada”.

Los miembros de la familia repiten un discurso en el que culpan a terceras personas de los problemas que tienen, tanto a nivel individual –“mi hijo no estudia por-

que es rechazado en el colegio”, “no tengo trabajo porque en este pueblo no me contratan”–, como general –“nadie nos ayuda en este pueblo”, “nos tienen envidia y solo quieren nuestra desgracia”–. No perciben sus propias debilidades y cargan contra vecinos e instituciones sociales de un trato desigual e injusto hacia ellos. En los casos más extremos, la familia opta por el ataque contra los vecinos o instituciones, provocando un enfrentamiento directo que empeora aún más la convivencia. Este discurso es aprendido por los miembros más jóvenes desde pequeños, quienes crecen con el sentimiento de ser rechazados o tratados de forma injusta por la sociedad y, por tanto, deben buscarse la vida al margen de ella.

La falta de reconocimiento de sus propias carencias y la tendencia a situar los problemas en el entorno, los vecinos y las instituciones, y no en el interior de la familia, trae como consecuencia la búsqueda, de forma errónea, de soluciones basadas en el aislamiento o huida de aquellas fuentes que, según ellos, genera sus problemas, provocando, por consiguiente, un mayor aislamiento social, un mayor rechazo vecinal y la perpetuidad de los problemas allá donde van.

Al preguntarles a los miembros adultos de la familia sobre sus sentimientos sobre el lugar donde viven y las relaciones sociales, un 70% admiten sentirse aislados y sin apenas ayuda de parientes cercanos o amigos para afrontar las dificultades que se les presentan, lo cual genera un tremendo malestar, que se manifiesta habitualmente en forma de tristeza o depresión. La gran mayoría de los adultos de las familias hablan de manera negativa de los vecinos e instituciones sociales, creen que hay un trato desigual hacia ellos, en cambio hablan de otros lugares de forma positiva, incluso sin haber vivido en ellos, creyendo que, con la movilidad, sus problemas se solucionarían. Es por esta razón por la que un 65% han habitado en más de un lugar una vez constituida la familia, y un 70% de estas familias expresa de forma reiterada su deseo de movilizarse a otro lugar.

En el fondo se observa una búsqueda afanosa de la familia por conseguir ser una familia “normal”, pero chocan con la falta de reconocimiento de sus debilidades, el autoengaño, escasa ayuda y el uso de métodos al margen de la sociedad para lograr sus objetivos, lo cual los lleva a un mayor alejamiento y aislamiento de la sociedad, y allá donde vayan continuarán con los mismos problemas al repetir una y otra vez los mismos patrones.

4.7. Relación con las instituciones públicas

La mayoría de las familias con las que interviene el programa son usuarias de otros tipos de ayudas sociales, por lo tanto, son los profesionales de los C.E.A.S. quienes más información tienen sobre estas familias y sus problemáticas, y, por lo general, la primera fuente de información. La mayoría de las familias refieren querer dejar de recibir ayudas de los servicios sociales, denotan vergüenza al tener que

pedir ayudas, expresan su deseo de poder ser una familia “normal”, con su propia autonomía y sin necesidad de dar explicaciones a nadie sobre su situación económica ni lo que hacen con el dinero.

Otra fuente de la que vienen derivados casos suelen ser los centros educativos –instituto y colegio–. En estos lugares, por lo general, aspectos de los menores relacionados con la higiene, el absentismo, el comportamiento, la actitud, comentarios de los menores o lesiones físicas llaman la atención a los profesionales, quienes suelen dar cuenta de ello a quien corresponda. Llama la atención también la negativa relación de la mayoría de los progenitores (60%) con los profesionales de los centros educativos, con faltas de asistencia a las reuniones y comentarios negativos hacia los profesionales –maestros, profesores, directores, trabajadores sociales del centro, orientadores– a los que cuestionan la profesionalidad de estos. Al igual que ocurre con la relación con los vecinos de la localidad, las familias no son conscientes de sus propias debilidades en la educación de sus hijos y la responsabilidad que ellos tienen en lo que está sucediendo, por lo que cargan en otros esta responsabilidad. Esto lleva a los padres a plantearse el cambio de centro educativo (81%) y en algunas ocasiones lo llevan a cabo. Sin duda, este cambio de centro educativo se vería incrementado si hubiera en la provincia donde se ha realizado el estudio más posibilidades para llevar a cabo este cometido, que dada las características demográficas y de servicios de la provincia, esto no resulta tan sencillo. Estas familias que han movido de centro educativo a sus hijos han encontrado los mismos problemas al poco tiempo.

Muchas de las familias estudiadas también han vivido situaciones negativas con el sistema judicial. Estos casos suelen tener relación con malos comportamientos de adolescentes, los cuales han protagonizado pequeños hurtos, peleas, acoso escolar o primeros contactos con drogas o alcohol. En el 40% de las familias estudiadas, uno de los hijos adolescentes ha tenido algún tipo de denuncia por uno de los comportamientos mencionados anteriormente. Pero cada vez se está convirtiendo en más habitual aquellas parejas que interponen denuncias por conflictos de pareja. En ocasiones, estos conflictos llevados al extremo provocan una instrumentalización de los menores por parte de los progenitores para hacerse con su custodia, conseguir el cariño robado de estos o demostrar su inocencia en un juicio, con las consiguientes consecuencias traumáticas para ellos, ya que los menores se ven sometidos a elegir, de forma injusta y con manipulaciones, por un bando u otro.

Desde sanidad, a pesar de ser una institución en claro contacto directo con padres y menores, la derivación de casos es menor, pero de mayor gravedad. Esto puede ser debido a un deseo de no querer entrometerse en problemas que no los perciben como de su responsabilidad, sino de servicios sociales o de educación, cuando el problema no es tan evidente.

Pero no olvidemos que cualquier persona puede realizar una denuncia sobre un posible caso de desprotección, no necesariamente tiene que venir de una institución

oficial. Sin embargo, los vecinos no suelen denunciar posibles situaciones de desprotección, ya sea por miedo o por inseguridad.

4.8. Comunicación

González (2004) destaca que en este tipo de familias existe un deficiente sistema comunicativo, reflejo del grado de desorganización relacional dentro del sistema. Es frecuente que se dé un cortocircuito ente los niveles de contenido y relacionales de los mensajes, primando más quien emite el mensaje que lo que se dice en realidad. Los códigos comunicacionales son muy restringidos, su nivel de razonamiento abstracto muy deficiente; por ello, muchos profesionales chocan con un gran obstáculo al intentar comunicarse con estas familias sin adecuar los registros no sólo del lenguaje, sino también de los niveles de abstracción. También existe dificultad para llegar a conclusiones.

Para Minuchin (Cancrini et al. 1995), la comunicación entre los miembros de estas familias se caracteriza por:

- Un intercambio muy limitado de las informaciones entre los miembros, y una experiencia cognitiva y emotiva tendencialmente indiferenciada para cada individuo;
- Un uso prevalente de los canales paraverbales;
- Se da más resonancia a los aspectos relacionales que a los aspectos comunicativos de los mensajes.
- Caos comunicativo, que es índice de desorden relacional y desorganización estructural y que a su vez contribuye a reforzarlo.

A lo largo del estudio hemos observado deficiencias en la transmisión de la información entre los miembros de las familias, sobre todo aquella relacionada con los sentimientos. La deficiencia en comunicación supone uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la familia multiproblemática, siendo esta característica la causante de problemas de tipo social o psicológico.

Las entrevistas y la observación en la manera en la que se relacionan entre ellos y con el exterior nos ha permitido identificar las siguientes deficiencias:

1. Escasas o nulas oportunidades para la comunicación profunda y personal entre sus miembros, quedándose siempre en conversaciones superficiales e intrascendentes. Se ha observado en los cuidadores una falta de confianza para afrontar o dar respuestas a los problemas a través de la conversación íntima, prefiriéndose sortear este tipo de situaciones.
2. Una gran dificultad de los cuidadores para expresar los sentimientos hacia los menores, provocando en ellos sentimientos confusos, y la posibilidad de

desarrollar diferentes problemas a nivel emocional o relacional. Esta dificultad de los cuidadores puede tener relación con la herencia que ellos mismos recibieron en sus propias familias durante la infancia, siendo esta mayoritariamente negativa, y provocando problemas en el desarrollo de este tipo de habilidades.

3. Existe un mayor esfuerzo en transmitir los aspectos negativos a los positivos, provocando una transmisión intergeneracional muy negativa tanto de ellos mismos como de la sociedad que les rodea. Esta característica comunicacional no es intencionada, sino que es parte de la propia visión que ellos mismos tienen del mundo que les rodea, y de esa misma manera lo transmiten.
4. Escasas habilidades interpersonales, sumado a pobres registros comunicativos, que les impide leer y adaptar el mensaje a cada momento. Esto provoca en muchas ocasiones errores en la recepción o resultados distintos a los esperados, lo cual va alejando a los miembros de la familia del uso de la comunicación como herramienta positiva para la resolución de problemas.
5. Se abusa de los tonos elevados, dando más importancia al cómo se dice que al qué se dice, sin importar tanto el mensaje como las formas. Lo importante es hacerse notar e imponerse de forma sensorial, mediante el grito y la expresión corporal, más que mediante la razón y la lógica.

5. Conclusión

La intervención social con familias multiproblemáticas resulta verdaderamente complicado debido la cantidad de retos que presentan, por esta misma razón, son siempre bienvenidos todos aquellos estudios que aporten algo de luz a la comprensión de estas.

Lo primero que debemos asumir es que no hay dos familias iguales, y los problemas que tienen, aunque parezcan similares, no afectan ni lo afrontan de la misma manera unas personas u otras, por tanto, la intervención que se realice con una familia posiblemente no funcione en otra.

Por esta misma razón, estudiar y entender, como hemos tratado de hacer en esta investigación, las características de estas familias con las que se interviene, su manera de percibir la sociedad, los problemas que les afectan y como han llegado a esa situación, puede ayudarnos en el futuro a mejorar aquellas intervenciones que se realicen con ellas y conseguir, por consiguiente, resultados más positivos que redunden en una mayor calidad de vida para todos ellos, pero, sobre todo, para aquellos menores que son víctimas de una situación injusta.

Estas características podemos resumirlas de la siguiente manera: Se trata, por lo general, de familias con funciones parentales deficitarias, como consecuencia de

herencias educativas negativas; con ciclos de vida desorganizados, frutos de malas planificaciones familiares; con un bajo nivel económico y formativo; una comunicación entre ellos caótica e infructuosa; con un sentimiento de aislamiento de la sociedad e incomprensión por parte de las instituciones. Por todo ello, buscan de manera afanosa un nuevo sitio donde encajar que, por lo general, no logran encontrar.

6. Referencias

- Arruabarrena, M^a. 2011. Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia: Definición y valoración de su gravedad. *Psychosocial Intervention* 20: 25-44.
- Beyebach, M. y Rodríguez A. 1995. *El ciclo evolutivo familiar: Crisis evolutivas*. Pp. 60-89. En *Problemáticas Familiares Actuales y Terapia Familiar*. Espina, A., Pumar B. y Garrido M. Valencia: Promolibro.
- González, V. 2004. Familias multiproblemáticas, dificultades de abordaje. *Trabajo Social* 6: 145-156.
- Camellas, M^a Carmen. 1996. Familias multiproblemáticas. La paradoja de la sociedad del bienestar. *Educación Social* 4: 72-95.
- Cancrini, L., De Gregorio F., and Nocerino S. 2001. Las familias multiproblemáticas Pp. 45-82. En *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós.
- Escartín Caparrós, M. 1992. *El sistema familiar y el trabajo social. Alternativas*. Cuadernos De Trabajo Social 1: 55-75.
- García Hernández, G. 2014. Embarazo adolescente y pobreza, una relación compleja. *Iztapalapa. Revista De Ciencias Sociales y Humanidades* 35: 13-53.
- Giner, S., Lamo de Espinosa E., and Torres C. 1998. *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza.
- Gómez, E., Muñoz M.M., and Haz A.M. 2007. Familias multiproblemáticas y en riesgo social: Características e intervención. *Psyche (Santiago)* 16: 43-54.
- González Calvo V. 2004. Familias multiproblemáticas, dificultades de abordaje. *Trabajo Social* 6: 145-156.
- I.N.E. (2018). "Indicadores demográficos básicos". Madrid. Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 07/09/2019. (https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177003&menu=ultiDatos&idp=1254735573002)
- Navarro I., Musitu Ochoa G., and Herrero J. 2008. *Familias y problemas: Un programa especializado de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Martínez, M. 2003. La familia multiproblemática y el modelo sistémico. *Portularia* 3: 89-115.

La educación especial en Ciudad Juárez: reflexión y acción

Special education in Ciudad Juárez: reflection and action

María del Carmen Santos Fabelo*, Addiel Pérez Díaz**

* Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México). masantos@uacj.mx

** Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México). addiel.perez@uacj.mx

Abstract:

The article is based on recent research that shows how Ciudad Juárez is in relation to the demand for changes in Special Education. The information was obtained using a mixed methodology that allowed obtaining data to reflect and act on it. From a population consisting of 20,412 inhabitants of marginalized colonies, a simple random sample of 8,301 was taken and 19.3% were found with special educational needs and / or disability. From this study, various actions and reflections have been carried out to modify negative situations, addressing the opening of the first Diploma in Special Education in 2006 and the Master in Special Education in 2007.

Keywords: Special education; learning; language; disability; Special educational needs.

Resumen:

El artículo está basado en investigaciones recientes que permiten constatar cómo se encuentra Ciudad Juárez respecto a la demanda de los cambios en la Educación Especial. La información se obtuvo utilizando una metodología mixta que permitió obtener datos para reflexionar y accionar al respecto. De una población conformada por 20,412 habitantes de las colonias marginadas, se tomó una muestra aleatoria simple de 8,301 y resultaron con necesidades educativas especiales y/o discapacidad el 19.3%. A partir de este estudio se han realizado diversas acciones y reflexiones para modificar situaciones negativas, abordándose la apertura del primer Diplomado en Educación Especial en el 2006 y de la Maestría en Educación Especial en el 2007.

Palabras clave: Educación Especial; aprendizaje; lenguaje; discapacidad; necesidades educativas especiales.

Article info:

Received: 31/03/2019 / Received in revised form: 27/12/2019

Accepted: 5/01/2020 / Published online: 25/01/2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.19.5>

1. Introducción

La diversidad humana es un hecho real, objetivo, innegable e ineludible. Por ello se escucha con frecuencia la afirmación de que “ser diferente es algo común, la diversidad es la norma” y se defiende la tesis de que nadie es “anormal” por ser diferente, pues en vigor todos somos diferentes. (Vigotsky 2015).

Es injusto y refleja falta de sensibilidad etiquetar a algunos niños/as como “incapaces”, porque aprenden con mayor lentitud o más dificultad, necesitan más apoyo que sus compañeros/as, o requieren de la búsqueda o aplicación de otros métodos y procedimientos didácticos por parte del docente, más aún cuando se arriba a tales conclusiones de manera apresurada, sin siquiera detenernos a pensar y tratar de descubrir porqué esos niños/as son así y cuáles son las causas por las que no “aprenden”.

Hoy reconocemos que es profundamente injusto dar igual tratamiento a niños/as con niveles de desarrollo y necesidades muy distintos. El más elemental principio de la equidad en tratamiento pedagógico nos invita a la necesidad de dar un trato distinto a personas diferentes para lograr más nivelación y el máximo desarrollo posible de las capacidades en cada alumno/a, según la diversidad de contextos.

Los principios de normalización, integración y sectorización, así como el de individualización, aprobados en la Conferencia Mundial de Salamanca España por 92 representantes de gobierno y 25 organizaciones internacionales, marcan orientaciones y dinámicas interventoras superadoras de la segregación y facilitadoras de un trato igualitario para todos. (Ramos 1994).

En este trabajo se reflexiona sobre los trastornos y discapacidades que impactan sobre el adecuado desarrollo educacional de la infancia, la evolución mundial de las concepciones sobre la Educación Especial como ciencia que contribuye a enfrentar sus impactos, las políticas de México al respecto, las realidades investigadas sobre el tema en Ciudad Juárez y las acciones emprendidas.

Son objetivos del artículo demostrar la fuerte representatividad de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en la sociedad juarense que potencialmente pueden estar presente en otras ciudades, estados y naciones. Es además propósito compartir las experiencias sobre los métodos empleados en la investigación realizada y sugerir vías de solución a este flagelo, para lo cual se describen las acciones emprendidas para mitigar los efectos de los problemas encontrados.

En los recientes años se han hecho pronunciamientos a nivel nacional e internacional en torno al derecho que todos los individuos tienen de recibir educación, pero, sobre todo, educación de calidad. (Sánchez 2002).

En consecuencia, se visualiza una población que se encontraba excluida al acceso en la participación del aprendizaje y de la vida escolar. Las cifras mundiales que se manejan desde la Declaración de Salamanca (Secretaría de Educación Pública 2009) indicaban que 200 millones de personas menores de 15 años no tenían acceso a la educación, un porcentaje considerable de dicha cantidad presentaban necesidades educativas especiales y/o discapacidad, declarando que “todos esos niños se ven privados de aprender y de obtener los conocimientos a los que tienen derecho los demás” (Sánchez R 2010).

(Bell Rodríguez 2012) señala algunos pronunciamientos como la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de cualquier niño, joven o adulto desde la escuela de enseñanza básica pues el compromiso con la educación para todos, reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños/as, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad dentro del sistema común de educación que respaldan además el Marco de Acción para las necesidades educativas especiales y/o discapacidad, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

Todos los acuerdos internacionales y los planteamientos científicos sobre la educación de las personas con discapacidad se sintetizan en la Declaración de Salamanca, declaración avalada por la UNESCO (Unicef. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. 1990) y que es resultado del consenso entre los países miembros para reorientar sus sistemas educativos con base a la política de integración. Es a partir de este acuerdo que se han recomendado medidas para que los países miembros rediseñen sus sistemas educativos, prestando especial atención a la población excluida. En el caso de México (Secretaría de Educación Pública 2009), el Plan Nacional de Educación Especial, supuso una nueva forma de pensar, sentir y actuar respecto a la educación de alumnos con deficiencias, ya que utilizó algunos novedosos principios que definen la Educación Especial como son:

Principio de Normalización: El concepto de normalización es un principio de acción que surge en el ámbito de lo social y no se refiere, de manera exclusiva, a las personas que sufren deficiencias; sino a la relación entre estas personas y todas las demás. En el concepto de normalización se constatan dos fenómenos: por una parte, las actitudes sociales cambiantes y por otro, los conceptos de norma y normalidad. Este principio está basado en la necesidad de brindar al alumno con necesidades educativas especiales y/o discapacidad un tipo de vida tan normal como sea posible, beneficiándose de las ofertas de servicios o de las oportunidades existentes en la sociedad en que vive. El objetivo de este principio es hacer uso siempre que sea posible de los recursos ordinarios y los recursos extraordinarios en el ambiente más normal posible y sólo en casos excepcionales apartar al alumno del contexto escolar ordinario.

Principio de Integración Escolar: Principio que pretende unificar la educación ordinaria y la especial, con la finalidad de ofrecer un conjunto de servicios a todos los

niños/as, en función de sus características personales: “La Educación Especial debe impartirse hasta donde sea posible en los centros ordinarios del sistema educativo general, sólo cuando resultara absolutamente imprescindible se llevará a cabo en centros específicos, debiendo configurarse la estructura y régimen de estos centros de forma que faciliten la integración de sus alumnos en centros ordinarios. Los servicios deben empezar lo más precozmente posible. En educación general básica, la obligatoriedad de este nivel no puede entenderse sólo como el deber de escolarizar a niños/as en las edades correspondientes a tal nivel para impartirles la formación básica, sino también como la responsabilidad de un esfuerzo público por hacerla general y por tanto integral. Es preciso flexibilizar y modificar el sistema educativo ordinario, proporcionándole recursos materiales, personales y organizativos”

La atención educativa de la población infantil y juvenil en Ciudad Juárez, tal como se reconoce en el programa nacional de educación 2001-2006 constituye un desafío de la política educativa, no solo por la insuficiente cobertura de los servicios sino también porque se identifican severos problemas en la calidad de la atención educativa por la pobre preparación del personal pedagógico para su atención y/o compensación.

En nuestro país se ha promovido el proceso educativo en la Educación Especial. No obstante, la Secretaría de Educación Pública a través del Programa Sectorial de Educación (Secretaría de Educación Pública 2013), reconoce que es necesario seguir buscando modelos y estrategias que transformen eficazmente el proceso educativo de la población con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

2. Desarrollo

2.1. Antecedentes

La Educación Especial del siglo XXI debe reflexionar en la importancia de la pedagogía especial para reiterar el compromiso educativo, pues siempre ha servido para sugerir soluciones educativas a una serie de problemas biológicos, sociales, económicos y legales, entre otros, que han condicionado la aparición de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, entre ellas, problemas de lenguaje, trastornos de aprendizaje y discapacidad visual, auditiva, motriz e intelectual, entre otras. (Borges Rodríguez, y otros 2016) plantean “que a través de la pedagogía especial se debe contribuir a modificar los ambientes empobrecidos en estas personas”

Tal como lo reconoce el El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), la necesidad de atención a la población juarense por profesionales de la pedagogía especial existe con tal magnitud, que la misma Secretaría de Educación en la evaluación realizada al programa de inclusión y equidad educativa, resalta la asevera-

ción que se hace sobre los objetivos no logrados para atender a las poblaciones con diferentes limitaciones, que los separa de los servicios educativos aun cuando se han puesto mayor atención a estas políticas públicas (Secretaría de Educación Pública 2014).

El sistema educativo mexicano no ha logrado cubrir los objetivos comprometidos en las diferentes cumbres con respecto a la incorporación total de los niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad a la sociedad, existen muchas circunstancias que acentúan las brechas en nuestra población infantil, motivo por el cual nos preguntamos ¿Qué reflexiones y acciones se han ejecutado en Ciudad Juárez en materia de Educación Especial?

2.2. Metodología aplicada

Para ello realizamos las siguientes tareas científicas:

1. Valoración de los postulados científicos, pedagógicos psicológicos relacionados con las necesidades educativas especiales y/o discapacidad y el proceso de enseñanza aprendizaje con la adecuada relación maestro familia y comunidad.
2. Análisis de los siguientes documentos:
 - Radiografía socioeconómica del municipio de Ciudad Juárez 2003.
 - Informe anual 2004 del estado de salud y desarrollo comunitario en Ciudad Juárez.
 - El perfil de la frontera norte de Ciudad Juárez 2004.
 - Índice de desarrollo bienestar y calidad de vida.
 - Traza urbana del Instituto Municipal de Investigación y Plantación de Ciudad Juárez.
3. Análisis de la situación real del problema a partir del diagnóstico de las causas incidentes.
4. Constatación de la realidad de las necesidades Educativas de Ciudad Juárez.

Por tratarse de una investigación social se pidió consentimiento, informado a las instituciones, Fundación Juárez Integra, A.C., Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y Gobierno del Estado, en su departamento Fomento Social; para acceder a las colonias marginadas de Ciudad Juárez.

En esta investigación se siguió el siguiente modelo:

- Estudio preliminar de las condiciones de los Discapacitados en esta región fronteriza.
- Se determinaron las necesidades y posibilidades de los niños/as, jóvenes y adultos en el sector poniente de Ciudad Juárez.
- Se implementaron cursos de superación al personal docente interesados en conocer la problemática.
- Se implementó el diseño de la investigación y se capacitó a los investigadores.

Se realizaron acciones preparatorias que incluyeron:

- Visitas a la Fundación Juárez Integra, A.C.
- Reunión con los agentes de Gobierno de Estado en el departamento de Fomento Social de Ciudad Juárez.
- Se definió la capacitación de los investigadores en Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Se visitó a las instituciones escolares con el objetivo de brindar información a los Maestros y directores.

La muestra quedó conformada por 20,412 habitantes que tienen la representatividad de las colonias marginadas, de ella se tomó una muestra aleatoria simple de 8,301.

FIG. 1: Vista de visita a vivienda en colonia marginada



➤ Los criterios para la selección de la muestra fueron:

- Familias en las colonias.
- Colonias marginadas de Ciudad Juárez. (Fig.1)

Que no se hubiese incidido en ningún otro proyecto de investigación.

Las entrevistas se realizaron a maestros y a la familia para constatar el nivel de atención en conocimientos

que tienen acerca de las personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad y qué orientación y apoyo reciben de la sociedad.

Se aplicaron los siguientes métodos del nivel teórico:

1. Analítico-sintético: posibilitó analizar la situación actual del problema para seleccionar los aspectos que, relacionados con esa selección, debían integrar la investigación, además posibilitó el análisis de los resultados durante la misma.
2. Inductivo-deductivo: estos razonamientos posibilitaron la formulación de las interrogantes científicas pues a partir de elementos generales y particulares de la educación en México se arribaron a las reflexiones para determinar la realidad de la Educación Especial en Ciudad Juárez.
3. Histórico-lógico: se empleó atendiendo a un análisis que posibilitó la aproximación al referente histórico del tema, así como analizar diferentes criterios de carácter evolutivo relacionados con el perfil de la educación en México y los desafíos que ha tenido en ella la Educación Especial a través del desarrollo social, lo que le permite incorporar a este, personas de forma activa a la sociedad con relación a la lógica interna de estos estudios.
4. Método del nivel empírico experimental: La observación se realizó para constatar en la práctica la magnitud de los problemas de educación y atención a las personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en Ciudad Juárez.

La etapa de constatación incluyó la encuesta realizada a maestros del Centro de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), auxiliares pedagógicos, y directores de escuela. En total fueron 36 docentes entrevistados con el objetivo de constatar el nivel de preparación y de información que tienen estos directivos sobre la Educación Especial y sus categorías.

Para esta investigación se utilizaron 40 estudiantes de la Licenciatura en Educación en el área terminal de Educación Especial (fig.2), se trabajó con un psicólogo de Fundación Villa Integra A.C y una estudiante de sociología de una universidad alemana que estaba en verano de investigación, con el objetivo de

FIG. 2: Estudiantes de Licenciatura en Educación en el trabajo de campo

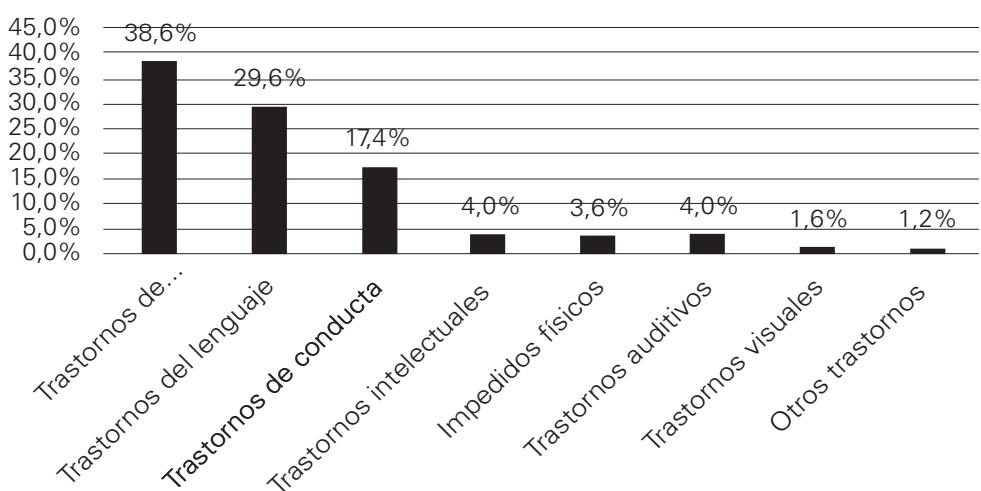


aplicar los instrumentos en las zonas seleccionadas de Ciudad Juárez y un médico para arribar a los diagnósticos.

2.3. Resultados

La investigación realizada permitió constatar que el 19.3% de los niños y niñas de la muestra seleccionada presentaron trastornos que los clasifican con necesidades educativas especiales y/o discapacidad (Santos, y otros 2006). Los principales trastornos evidenciados se relacionan con problemas de aprendizaje y de lenguaje, pues entre ambas constituyen el 68.2% del total. (Fig.3).

FIG. 3: Incidencia de trastornos de niños y niñas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad

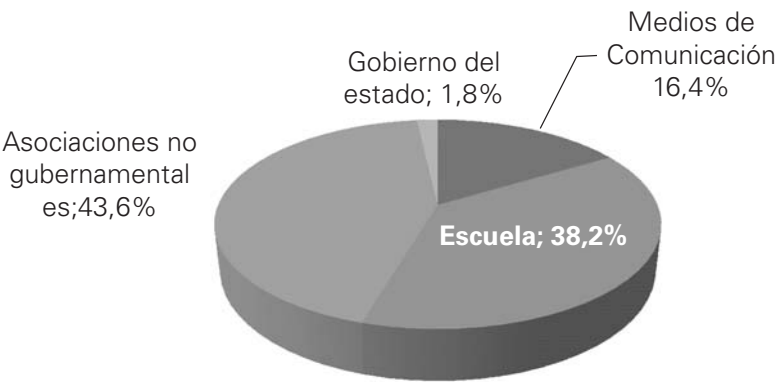


Se entrevistaron a 36 profesionales de perfil psicopedagógico. Con un total de 55 respuestas a la pregunta ¿conoce usted las necesidades educativas especiales y/o discapacidad?, ¿a través de qué medios? Las respuestas fueron variadas. Los entrevistados plantearon su voluntad por ayudar a las personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad y cuentan con una experiencia profesional de más de 7 años.

Nueve de los docentes dijeron conocer las necesidades educativas especiales y/o discapacidad a través de los medios de comunicación, lo que representa 16.4%, 21 maestros dijeron conocerla a través de la escuela, lo que representa el 38.2%, en cuanto al conocimiento por asociaciones no gubernamentales dijeron conocerlo 24,

para un 43.6% y solo un maestro dijo conocerlo por el gobierno del estado para un 1.8%. (Ver figura 4).

FIG. 4: Fuentes de información de los profesionistas sobre necesidades educativas especiales y/o discapacidad % de profesionistas



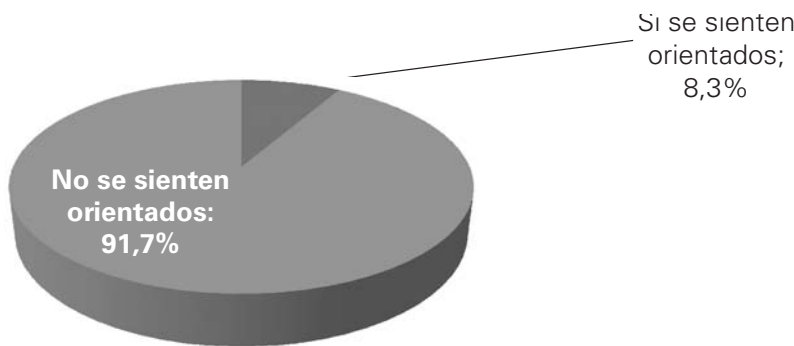
En el aspecto referido a la formación para atender las necesidades educativas especiales y/o discapacidad, 15 plantearon conocerla a través de su trabajo para un 26.3%, otros 21 dijeron a través de su formación profesional para un 36.8%. En la formación particular 19 para un 33.4%, conoce a través del gobierno 2 para un 3.5% y ninguno conoció información a través de los medios de difusión masiva, lo que nos permite analizar que es por el trabajo y su formación que pueden tener conocimiento de las necesidades educativas especiales y/o discapacidad. (Ver figura 5).

FIG. 5: Formación para atender las necesidades educativas especiales



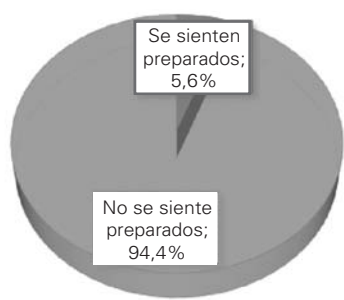
En la pregunta sobre la orientación a través de la infraestructura de educación para atender las necesidades educativas especiales y/o discapacidad 33 de los maestros dijeron no sentirse orientados para un 91.7% y 3 si se sienten orientados lo que representa un 8.3% del total de maestros que se sienten informados por el gobierno del estado en su Secretaria de Educación. (Ver figura 6).

FIG. 6: Orientación de los profesionistas a través de la infraestructura educativa



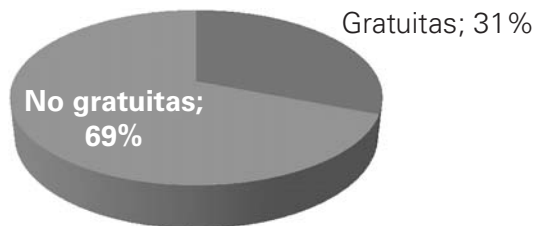
En lo relacionado a la preparación que se le brinda al maestro desde su formación para la atención a las necesidades educativas especiales y/o discapacidad 34 docentes dijeron no sentirse preparados lo que representa un 94.4% y 2 dijeron sentirse preparados para un 5.6%. (Ver figura 7).

FIG. 7: Preparación de los profesionales desde formación para atender las necesidades educativas especiales y/o discapacidad



Todos los profesionales encuestados reconocen que existen que existen escuelas especiales en Ciudad Juárez, pero de los 36 encuestados solo 11 plantean que dichas escuelas son gratuitas, es decir el 31%. (Ver figura 8).

FIG. 8: Conocimiento de escuelas o instancias para la atención a las necesidades educativas especiales y/o discapacidad



Del análisis de los instrumentos aplicados a los maestros señalamos las siguientes reflexiones acerca del conocimiento y atención de las necesidades educativas especiales y/o discapacidad en Ciudad Juárez, según las voces de sus actores (Santos, y otros 2006):

- Conocen los trastornos por experiencia personal
- Hay desorientación y la Secretaría de Educación Pública no toma en cuenta métodos y procedimientos que dan resultados.
- Hay barreras arquitectónicas y por tanto no tienen lugar en esta sociedad este tipo de niños/as, niñas.
- Falta preparación del personal docente para enfrentar las necesidades educativas especiales y/o discapacidad.
- Falta información y práctica en el trabajo con las necesidades educativas especiales y/o discapacidad.
- Falta de divulgación en los medios de difusión masiva que orienten a la población que hacer ante las necesidades educativas especiales y/o discapacidad.
- No se capacitan a los maestros para atender las necesidades educativas especiales y/o discapacidad y después quieren usar la integración.
- La familia no está orientada ni educada para tratar a las personas con discapacidad.
- Algunas escuelas están trabajando con el apoyo económico de los padres y empresarios de la ciudad.
- No hay materiales para la enseñanza de los ciegos en las escuelas de enseñanza básica.
- Salarios muy bajos de los maestros, teniendo necesidad de conseguir otros trabajos para vivir dignamente.
- Al maestro se le manda al salón de clases sin preparación ni herramientas para detectar las necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

- Algunos maestros no están preparados para trabajar con niños/as regulares, y menos con especiales.
- La matrícula de las aulas no permite atención individualizada.
- Si el gobierno nos ayudara a prepararnos como se requiere se cubrirían estas necesidades y muchas más.
- Los maestros de escuelas regulares no tienen la formación para atender niños/as con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.
- El sistema educativo nacional no atiende las necesidades de superación profesional con la que cuentan los maestros, solamente las permite en una competencia económica.
- Muchos maestros sienten carga al tener a los niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad y no saben qué hacer con ellos.
- Los maestros y la población no conocen las necesidades educativas especiales y/o discapacidad teóricamente y mucho menos tratarla.
- Los USAER y los CAM son los únicos que brindan ayuda gratuita pero no es suficiente el número de maestros con los que cuenta no permitiendo abarcar todas las escuelas del territorio.
- Hace falta difusión y capacitación que nos prepare para el trabajo.
- Tenemos mucha población escolar sin atención.
- El gobierno tiene un sistema muy pobre en Educación Especial, faltan especialistas.
- No hay materiales para trabajar con los niños/as con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, ni material escolar, ni mucha información.
- Las escuelas tienen problemas de sobrepoblación estudiantil, al atender a alumnos de otras colonias en donde se encuentran ubicadas.

Llama la atención como la población no recibe orientación de los medios masivos de difusión, pues 746 familias expresaron que no reciben orientación ninguna y menos por los medios. Al contrario, se dedican a la propaganda y a difundir violencias y escasamente reconocen a la figura del maestro y del psicólogo.

De igual forma en los apoyos recibidos dicen las familias no contar con ayuda, situación preocupante conociendo las condiciones de vida de esa población.

Como resultados de la investigación se logró:

1. Encontrar receptividad institucional interna y externa, concretándose en un apoyo multilateral y sistemático, que permitió encausar un programa de desarrollo de la Educación Especial.

2. El centro de este programa lo constituyó la creación e impulso de la Maestría en Educación Especial con Enfoque Comunitario en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), que para el desarrollo de su trabajo materializó:

- El Núcleo Académico Básico Formado por Doctores y Máster en Educación Especial.
- Dos aulas consolidadas para preparar a los maestrantes.
- El Centro de Formación, Investigación y Atención a las necesidades educativas especiales y/o discapacidad (CENFIANEE) anexo a la Maestría, donde se atendieron de forma gratuita 1600 niños, de la muestra anteriormente señalada.
- El laboratorio de motricidad y consultorio clínico, atendido por un especialista con doctorado en Educación Especial y médico foniatra.
- Aumento continuo de solicitudes de ingresos, de egresados y de la población estudiantil beneficiada.
- Elaboración de tesis con buen desempeño metodológico, en temáticas acordes a las necesidades sociales y educativas.
- Se realizaron escuelas de padres con temas específicos que tenían los niños atendidos en el CENFIANEE.
- Ha sido asegurada la formación integral en cuanto a conocimientos, metodologías y competencias laborales, orientadas por un modelo educativo.
- Todo lo anterior ha contribuido a que los egresados estén ubicados en actividades laborales importantes en diversos sitios de la región y del país.
- Fuerte vinculación de la Maestría con la comunidad. (figura 9).

3. Conclusiones

FIG. 9: Recibimiento de reconocimiento de la comunidad



Los resultados de la investigación sobre las realidades de la Educación Especial en Ciudad Juárez propiciaron la creación y desarrollo de un programa de postgrado, de Maestría en Educación Especial con enfoque comunitario graduándose 8 generaciones, donde el 90% de los egresados está insertado en su área laboral en asociaciones civiles, en educación básica privada, en educación especial pública, institución gubernamental y en consultorios privados, todos distribuidos en diferentes

partes del país. Por ello el programa ha incidido en áreas prioritarias que demanden del conocimiento de la Educación Especial y ha consolidado su capacidad para generar conocimientos y para responder a necesidades de la sociedad en materia de evaluación, diagnóstico, terapias de lenguaje, educación inclusiva, entre otros.

El seguimiento a egresados ha permitido evaluar la trascendencia del programa, apreciándose el desempeño que tienen en centros de investigación, en cargos de la Secretaría de Educación Pública regional y estatal, en la universidad, como consultores independientes y en plazas como maestros federales.

El programa se caracteriza por la fuerte relación entre los proyectos de investigación, las líneas de generación y las de aplicación del conocimiento. Además, ha sido evidente la incidencia de nuestros maestros en la comunidad, en las organizaciones civiles, en las escuelas, en los centros de otras instituciones. Todo ello, tanto en docencia como en investigaciones.

Los resultados obtenidos han llamado la atención en otras latitudes. Ello se expresa en la cantidad de docentes invitados de gran prestigio internacional, que se han acercado para apreciar de cerca este trabajo.

4. Referencias

Bell Rodríguez, Rafael. «Reflexiones sobre la conferencia de Jomtiem, Tailandia una visión para el decenio.» *Sublime profesión de amor* (Pueblo y Educación) 1, n° 197 (2012): 10-20.

Borges Rodriguez, Santiago Antonio, Mirtha Leyva Fuentes, Caridad Zurita Cruz, Yaima Demósthene Sterling, Leovigildo Ortega Rodriguez, y Carmen Lidia Cobas Ochoa. *Pedagogía Especial e inclusión educativa*. Habana Cuba: Ministerio de Educación, 2016.

Ramos, Eliseo Guajardo. *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. México: SEP, Dirección General de Educación Especial, 1994.

Sánchez R, Patricia. *Memoria y actualidad en la Educación Especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México, Distrito Federal, 15 de Febrero de 2010.

Sánchez, Pilar Arnaiz. *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Mayo de 2002. <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf> (último acceso: 22 de 11 de 2018).

Santos, María Del Carmen, y otros. *Informe interno de investigación de la Educación Especial en Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: UACJ, 2006.

Secretaría de Educación Pública. «SEP.» DICIEMBRE de 2013. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.

Secretaría de Educación Pública. *Evaluación del programa S244. Inclusión y equidad educativa*. México: Secretaría de Educación Pública, 2014.

—. «Declaración de Salamanca, principios, política y práctica en el marco de acción mexicano.» *La Jornada*, 6 de Julio de 2009: 3-6.

Unicef. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. *Cumbre mundial en favor de la infancia*. New York: UNICEF, ©1990, 1990.

Vigotsky, Leontiev. *Pensamiento y lenguaje*. Sexta edición. La Habana Cuba: Ministerio de Educación, 2015.

RESEÑA

Castillo de Mesa, J. 2019. El Trabajo Social en la era digital / Social Work in the Digital Era. Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi

Reseña realizada por Paula Méndez Domínguez

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.19.6>

Reseña:

Esta monografía elaborada por Joaquín Castillo de Mesa nos acerca a la transformación digital y social de la que hoy somos partícipes. La visión que asume el autor tiene que ver con su propio campo de conocimiento, por lo que sitúa al Trabajo Social como disciplina y profesión en la era digital y sus desafíos. No obstante, la intersección tecnología-sociedad de la obra puede resultar de interés para cualquier campo o ámbito de trabajo. La aproximación terminológica es contextualizada, facilita la lectura y ayuda a familiarizarse con conceptos, técnicas y potencialidades emergentes de la innovación digital.

El libro consta de cinco módulos que abordan y comprenden los cambios que subyacen del fenómeno de las tecnologías digitales y el proceso de globalización. La difusión de los medios de comunicación y nuevas tecnologías ha generado cambios sociales y provocado un impacto en las personas y la vida cotidiana que el autor ha plasmado y analizado en los diferentes módulos.

En el primer módulo, *La ruptura de la narrativa social en la era digital* trata con mirada histórica de hacer una comparativa de la revolución industrial y los profundos cambios que trajo consigo, con lo que está sucediendo con la "revolución digital". Hace hincapié en los cambios del siglo XXI, en diversas esferas de espacio público y privado, especialmente en el empleo y el orden social, y en las sinergias derivadas de la digitalización. Como causa o consecuencia de estos cambios refiere que el desarrollo del Big Data, la inteligencia artificial y la robótica están creando y modificando las necesidades y prioridades de la ciudadanía. En este sentido, analiza las consecuencias que emergen del sharing y los empleos gig, la precariedad laboral y falta de estabilidad así como el declive de la natalidad, ausencia de conciliación familiar, longevidad y enfermedades paradigmáticas de la sociedad digital. Se plantean, para finalizar, reajustes de organización social a esta nueva

realidad y ciertas fórmulas para abordarla, que realiza de forma más detallada en epígrafes posteriores.

El módulo II, *Consecuencias de la digitalización para el medio urbano* comprende un análisis del actual desarrollo de las ciudades, su transformación y planificación urbana. Describe las ventajas y avances de lo que se ha conceptualizado como ciudad inteligente, *slow city*, ciudad sostenible, etc; y expone las repercusiones actuales y potenciales para la ciudadanía. Destaca la oportunidad de transformar los handicaps de la digitalización como la pérdida del tejido social o la soledad a través del uso de las TIC. Si bien, para mejorar la vida social y la participación comunitaria mediante las conexiones sociales que emergen del universo online, es necesario integrar la tecnología y dotar a la ciudadanía de las habilidades digitales requeridas. Es en este punto donde el Trabajo Social toma especial protagonismo y enlaza con el módulo III, *Redes sociales online y Trabajo Social* que, aborda plenamente el papel que desempeña nuestra disciplina en este proceso de digitalización. En él, se presentan los beneficios y perjuicios del uso de la redes sociales online; alude a la importancia de la profesión para mejorar las relaciones sociales entre los individuos para la superación de obstáculos desde un enfoque relacional. En este sentido, propone como herramienta indispensable para el Trabajo Social la conectividad social-virtual, con el objetivo de poder organizar, movilizar y empoderar a los miembros de la comunidad y en definitiva, intercambiar apoyo social, ya sea de carácter instrumental o informacional. Finalmente, se presentan estrategias e identifican variables fundamentales desde las que poder intervenir en los procesos de inclusión digital desde el ámbito del Trabajo Social: la conectividad digital, el acceso a información y conocimiento, la participación digital y la identidad digital.

En el módulo IV, *Desigualdad, brecha digital y competencias digitales*, contempla la perspectiva del acceso universal al uso de las tecnologías y redes digitales. Asimismo expone como un claro indicador de desigualdad y desventaja digital que la tecnología no esté al alcance de todos o que los individuos no dispongan de las habilidades digitales necesarias, puesto que condiciona la accesibilidad a recursos y oportunidades, o pueden encontrar dificultades para encontrar información útil y veraz. Para solucionar o superar estos sesgos de capacidad, edad, situación económica, educación, localización geográfica, cultura o lenguaje, indica que el diseño de políticas digitales en el contexto de la estrategia digital de la Unión Europea es imprescindible.

La última parte del libro, módulo V, hace mención a *Los servicios sociales en la era digital* y aborda los grandes retos que afronta el Trabajo Social. Castillo de Mesa, señala la importancia de mantenerse actualizado en el ámbito profesional y aboga por una “reconceptualización” de la práctica profesional sin perder los principios del Trabajo Social. Esto comprende “nuevas formas de hacer” como disciplina científica y como profesión de ayuda, incorporar la tecnología digital y usar nuevas técnicas y metodologías de intervención e investigación. Se enfatiza en el Big Social Data

no solo como oportunidad de conocimiento sino también como investigación aplicada al trabajo de campo. Finalmente, menciona y ejemplifica otras incorporaciones como el Blockchain o Machine Learning aplicado al Trabajo Social como sistemas de inteligencia artificial que facilitan o sustituyen las prácticas burocráticas a las que estamos acostumbrados.

En definitiva, esta obra permite actualizarnos y comprender los entresijos de la Transformación Digital. El autor nos acerca a una herramienta que todavía no se ha incorporado totalmente al seno de conocimiento del Trabajo Social; y anima a obtener las competencias digitales necesarias para identificar problemas, detectar necesidades y encontrar soluciones pero esta vez, en el universo online. Asimismo, considero este libro y la Social Work Series una referencia para la disciplina y para todos aquellos profesionales que quieran unirse al desafío de las nuevas tecnologías informáticas.

RESEÑA

Páez Cot, C. 2017. Alas de Papel. Una nueva mirada hacia las personas que sufren trastorno mental / Paper Wings. Another look at persons suffering from mental illness. Barcelona: Espai Literari

Reseña realizada por Nuria Hernández Casado

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.19.7>

Reseña:

Alas de Papel es el primer libro publicado por Cristina Páez Cot, diplomada en trabajo social, master en ecología emocional y posgrado en salud mental e inmigración. Alas de Papel refleja el bagaje de su autora, que cuenta con una trayectoria profesional de más de treinta años, como trabajadora social en el campo de la salud mental en equipos de atención de adultos, directora de la Fundación Privada Salud Mental Catalunya y colaboradora en la Universitat Oberta de Catalunya como docente del Máster de Trabajo Social Sanitario y del Posgrado de Salud Mental Colectiva.

La idea central del libro es hacer un cambio de mirada hacia las personas que sufren trastorno mental, mediante un modelo de atención centrado en el respeto a la persona, a su fragilidad y vulnerabilidad, defendiendo siempre sus derechos fundamentales y creyendo firmemente en sus capacidades y sus posibilidades de cambio y mejora, incluso en casos de pacientes con diagnósticos crónicos de trastorno mental severo. Una atención preventiva, integral, interdisciplinaria, coordinada, en equipo, en red y garantizando la continuidad asistencial. Un modelo que prioriza el vínculo y la relación asistencial con la persona afectada y sus familiares, sin olvidarse de su comunidad.

El libro se inicia con un poema en catalán del hijo pequeño de la autora, que precisamente se titula *Con otros ojos*, y destila una visión de la vida realista y optimista. Continúa con un magnífico prólogo escrito por José Leal Rubio -psicólogo clínico, psicoanalista, supervisor clínico e institucional-, donde resume la esencia de la obra, destaca el fuerte compromiso ético y profesional de la autora y pone de manifiesto la necesidad de profundizar en prácticas innovadoras por el impacto que pueden conseguir.

Encontramos una extensa introducción que contiene la tesis del ensayo y nos introduce en las ideas que se irán desarrollando a lo largo de los siete capítulos en que se estructura, transmitiendo la invisibilidad del trabajo social especializado en salud mental y resaltando la potencia de la herramienta del trabajo en el domicilio. El libro se completa con unas reflexiones finales y unos generosos agradecimientos que incluyen a referentes personales, profesionales y, sobre todo, a los pacientes y sus familias. Por último, cuenta con una extensa bibliografía y un completo marco legal que permitirán profundizar en los distintos temas planteados.

Todos los capítulos cuentan con contenidos teóricos, análisis, reflexiones y casos prácticos con detalladas y conmovedoras descripciones de personas, contextos, domicilios, familias y emociones. Todos los casos son ejemplos de buenas prácticas de metodología, ritmos, cuidado y respeto profesional. Cada apartado finaliza con unas conclusiones y apunta, con buen criterio, líneas de intervención futuras.

A lo largo de *Alas de Papel*, la autora va redundando en la idea central del cambio de mirada, al tiempo que analiza y cuestiona políticas, sistemas, organizaciones, prácticas y posicionamientos técnicos, defendiendo que deberían ser horizontales –entre profesionales, entre servicios y con la persona atendida y sus familiares–. Al mismo tiempo, rompe una lanza por los profesionales, su buen hacer y su ilusión por la mejora continua, entendiendo que la presión asistencial y los miedos ante pacientes con tanto riesgo social, conducen muchas veces a intervenciones que no son las más indicadas. Incide en todo lo que desde el trabajo social se puede y debe tratar de gestionar: emociones, información, miedos, fantasías, confianza, esperanza.... Por último, deja muy claro que la Administración (sanitaria, social, educativa, de justicia...) debe dotar a nuestra sociedad de leyes, organizaciones y financiación que garanticen los derechos de pacientes y familiares.

El tono del ensayo es de empatía, porque reconoce la complejidad de las actuaciones y las limitaciones de recursos existentes, pero también encontraremos crítica y autocrítica sin paliativos. Páez pide valentía para afrontar todos los temas que se deben abordar y para potenciar la autonomía de la persona, siempre en base a las necesidades y deseos de cambio que ésta exprese, asumiendo los riesgos que sean necesarios. Describe las dificultades inherentes a profesionales del trabajo social, de la enfermería, de la medicina familiar o especializada y de la psicología o la psiquiatría, donde se debe trabajar teniendo en cuenta que “cada profesional es especialista en una parte del todo y todas las partes son importantes” (p. 53). Observaremos algunas referencias etimológicas a las que a Páez le gusta recurrir porque, para ella, las palabras encierran un gran significado y sentido.

El primer capítulo lleva por título *Trabajo social en el hogar; espacio de reflexión y cambio*. El hogar es donde, a menudo, la persona con trastorno mental se aísla y donde el trabajador social debe dirigirse con una actitud proactiva y generadora de cambios. Es un espacio básico de creación de vínculo y confianza, en cualquier fase de la intervención.

El segundo capítulo trata del *impacto del diagnóstico y el acompañamiento emocional entre los 16 y los 24 años, una etapa de vital importancia para la persona*. Analiza el vacío entre el alta de los servicios de salud mental infantojuvenil a los 18 años y los 24 ó 25 años en que las mismas personas aparecen en los servicios de adultos, con el deterioro que se puede haber producido en ellas y sus familias durante ese tiempo. Desgrana emociones y reacciones tales como rechazo, dolor, soledad, desorientación y espanto, que se producen en pacientes y familias en el duelo que supone un diagnóstico que condena y frustra la mayoría de ilusiones y proyectos vitales.

El siguiente apartado está dedicado a *la madres, eternas cuidadoras*. Páez se pregunta: *¿de quién, de qué, hasta cuándo y por qué?*. Nos describe la dura invisibilidad de las madres cuidadoras que “no se quejan, ni claudican, ni delegan” y de los sentimientos de culpa que arrastran toda su vida. Desde una perspectiva histórica y feminista, analiza el rol de cuidadora asignado al género femenino, cómo afecta a la salud de las mujeres y la necesaria corresponsabilidad social e institucional para mejorar los cuidados y compensar esta dedicación.

El libro tiene un capítulo dedicado íntegramente a hablar de *soledad, afectividad y sexualidad*, temas que se deben hacer emerger ya que afectan directamente a derechos fundamentales como la dignidad, la igualdad, la libertad y la intimidad de las personas. Se debe ofrecer diálogo y escucha, con sensibilidad y elegancia, y ayudar a las familias a ver los beneficios y no las amenazas de promover el desarrollo de estos ámbitos vitales.

Otro tema que merece una sección en Alas de Papel es el de la protección legal. Bajo el título *¿Acompañar, proteger o incapacitar?*, analiza cómo los profesionales muchas veces actúan por miedo, angustia y preocupación por el futuro de los pacientes y su entorno, así como por desconocimiento hacia las diferentes figuras jurídicas. Considera que se ha abusado mucho de los procesos de incapacitación, ineficaces en muchos casos, y que suponen un gran coste emocional y económico.

En el siguiente capítulo se reflexiona sobre *el futuro de las personas con trastorno mental severo que viven con sus padres mayores*, situación de gran prevalencia dada la escasez de recursos públicos destinados a promover su independencia. Es preciso ayudar a pensar cómo quieren que viva su familiar cuando ya no le puedan atender y hacer partícipe a la persona afectada, potenciar su autonomía, superar dinámicas de sobreprotección así como miedos o fantasías sobre lo que puede llegar a ocurrir, y prever la claudicación ante unos procesos crónicos muy duros.

Por último, Alas de papel se pregunta *¿Por qué se nos mueren tan pronto?* y analiza las *dificultades de articulación entre la red de salud mental y atención primaria* de salud. Aporta datos estadísticos sobre enfermedad y baja esperanza de vida de estas personas, con unos servicios colapsados y diseñados sin tener en cuenta las características de esta población al tiempo que recalca la importancia de generar

una mayor confianza y mejores circuitos de coordinación y derivación entre los servicios sanitarios.

Por su rigurosidad y especificidad, se puede considerar una obra de referencia en el trabajo social que será muy útil a profesionales de los ámbitos social o sanitario, sea cual sea su nivel de responsabilidad. Muy adecuada también a nivel académico y, por su lenguaje asequible y próximo, su lectura puede ayudar también a las personas con trastorno mental y sus familiares.

Alas de Papel se publicó en catalán y posteriormente se tradujo al castellano. Está disponible en papel y digital, con una segunda edición revisada y publicada en 2019. En breve aparecerá la primera edición en inglés. La obra ha sido presentada en diferentes ciudades de España y se encuentra en bibliotecas de prestigiosas universidades y centros culturales de interés, como la biblioteca del Parlamento Europeo, donde se presentó el pasado mes de abril.

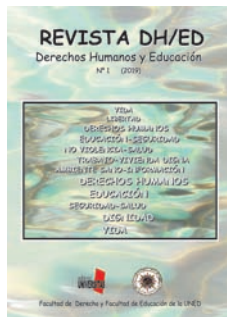
Finalizaremos esta reseña con una última cita de la autora que resume su filosofía, ética profesional y respeto absoluto a la persona: “Seamos osados y propongamos intervenciones con la persona, pero, primero, dejémosle a ella su protagonismo. Dejémosle ser protagonista de su vida” (p.231).

NOVEDADES EDITORIALES



INVESTIGACIÓN OPERATIVA PROBLEMAS EN BUSINESS ANALYTICS

Autor:
Manuel Alejandro Betancourt Odio
Nº de páginas: 114
ISBN: 978-84-7991-523-0
Tamaño: 17 x 24 cm



REVISTA DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN Nº1 (2019)

Directores:
Antonio Medina Rivilla -
Narciso Martínez Morán
Nº de páginas: 240
ISSN: 2695-3935
Tamaño: 17 x 24 cm



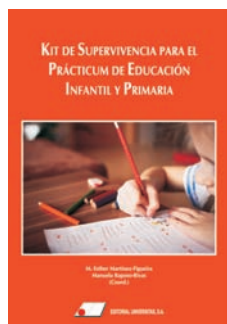
LA CIENCIA DEL TRABAJO SOCIAL

Autores:
John Brekke
Jeane Anastas
Nº de páginas: 278
ISBN: 978-84-7991-521-6
Tamaño: 17 x 24 cm



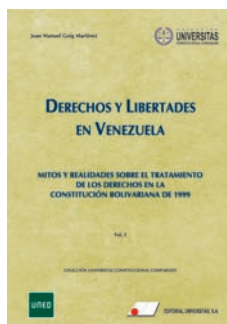
EL ESTADO Y LA CONSTITUCIÓN (ESTUDIOS BREVES). LIBRO HOMENAJE A CAYETANO NÚÑEZ RIVERO

Coordinadores:
Juan Manuel Goig Martínez
María Acracia Núñez Martínez
Nº de páginas: 390
ISBN: 978-84-7991-519-3
Tamaño: 17 x 24 cm



KIT DE SUPERVIVENCIA PARA EL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Coordinadores:
M. Esther Martínez-Figueira
Manuela Raposo-Rivas
Nº de páginas: 278
ISBN: 978-84-7991-513-1
Tamaño: 17 x 24 cm



DERECHOS Y LIBERTADES EN VENEZUELA. MITOS Y REALIDADES SOBRE EL TRATAMIENTO DE LOS DERECHOS EN LA CONSTITUCIÓN BOLIVARIANA DE 1999. COLECCIÓN UNIVERSITAS CONSTITUCIONAL COMPARADO. NÚM. I.

Autores:
Juan Manuel Goig Martínez
Nº de páginas: 286
ISBN: 978-84-7991-500-1
Tamaño: 17 x 24 cm



EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.

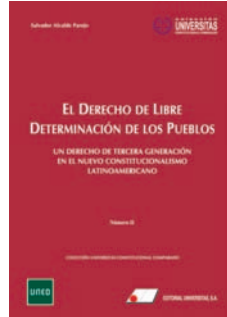
C/ Sor Ángela de la Cruz, 43 piso 1º puerta nº 2 28020 MADRID
Telefs.: 91 563 36 52
e-mail: universitas@universitas.es
<http://www.universitas.es>

DE INMEDIATA APARICIÓN

IDIS-1 UN INSTRUMENTO PARA EL DIAGNÓSTICO SOCIAL EN RESIDENCIAS PARA PERSONAS MAYORES

Autores:

Silvia Patricia Cury
Andrés Arias Astray
José Luis Palacios Gómez
Nº de páginas: 116
ISBN: 978-84-7991-524-7
Tamaño: 17 x 24 cm



EL DERECHO DE LIBRE DETERMINACIÓN DE LOS PUEBLOS. UN DERECHO DE TERCERA GENERACIÓN EN EL NUEVO CONSTITUCIONALISMO LATINOAMERICANO.

COLECCIÓN UNIVERSITAS
CONSTITUCIONAL COMPARADO.
NÚM. II

Autor:

Salvador Alcalde Parejo
Nº de páginas: 262
ISBN: 978-84-7991-522-3
Tamaño: 17 x 24 cm

LA CONSTRUCCIÓN DEL PRESENTE. HISTORIA CONTEMPORÁNEA

Autor:

Isidro Sepúlveda Muñoz

INTRODUCCIÓN A LA MIGRACIÓN ECUATORIANA Y PROCESOS DE ESTRUCTURACIÓN.

COLECCIÓN UNIVERSITAS
CONSTITUCIONAL COMPARADO.
NÚM. III.

Autor:

Laura M. Vacas Bustos

¿CÓMO MOTIVAR A LOS ALUMNOS DE MÁSTER?

Coord. y Edit.:

Miryam C. González-Rabanal y
Violante Martínez-Quintana

GESTIONA TUS EMOCIONES PARA SER FELIZ

Autor:

Raquel Granizo Garrido
Nº de páginas: 124
ISBN: 978-84-7994-525-4
Tamaño: 17 x 24 cm



EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.

C/ Sor Ángela de la Cruz, 43 piso 1º puerta nº 2 28020 MADRID

Telefs.: 91 563 36 52

e-mail: universitas@universitas.es

<http://www.universitas.es>

ARTICULOS/ARTICLES

| | |
|---|------------|
| El lado oculto del bullying: los espectadores. Retos del trabajo social / The hidden side of bullying: the spectators. Challenges of social work Jesús Acevedo Alemán y Karla Cecilia Cuellar Fermín | Págs 9-27 |
| El componente de la activación laboral en la Renta Garantizada de Ciudadanía de Castilla y León: una perspectiva profesional / The component of the work activation in the Guaranteed Income of Citizenship of Castile and Leon: a profesional perspective Álvaro Elices Acero | Págs 29-44 |
| Rompiendo cotidianidades y tejiendo redes comunitarias para desarrollar empoderamiento dialógico-colectivo / Breaking everyday and weaving community networks to develop dialogical-collective empowerment Leonor Tereso Ramírez, Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya y Luz Mercedes Verdugo Araujo | Págs 45-55 |
| Familias multiproblemáticas y el programa de apoyo a familias en Soria / Multi problem families and the family support program in Soria Senador Pascual Lavilla | Págs 57-78 |
| La educación especial en Ciudad Juárez: reflexión y acción / Special education in Ciudad Juárez: reflection and action María del Carmen Santos Fabelo | Págs 79-93 |

RESEÑAS/REVIEWS

| | |
|--|-------------|
| Castillo de Mesa, J. 2019. El Trabajo Social en la era digital / Social Work in the Digital Era (por Paula Méndez Domínguez) | Págs 93-97 |
| Páez Cot, C. 2017. Alas de Papel. Una nueva mirada hacia las personas que sufren trastorno mental / Paper Wings. Another look at persons suffering from mental illness (por Nuria Hernández Casado) | Págs 99-102 |