

Jordi Garreta-Bochaca
Mónica Macia-Bordalba
Núria Llevot-Calvet
Estela Cebrián Ponce
Desireé Camús Jorques
Carme Nàcher Soliva
María Isabel Moreno Francés
Ana Sanchis Nogués
Paz Peña García
Sergio Andrés Cabello
Joaquín Giró Miranda
Miguel Ángel Jácome Santos
Pedro García Sanmartín
Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez
Gonzalo Palacios Ocón

Omar Martinez
Kathleen A. Brady
Ethan Levine
Kathleen R. Page
Maria Cecilia Zea
Thespina J. Yamanis
Suzanne Grieb,
Jennifer Shinefeld
Kasim Ortiz
Wendy W. Davis
Brian Mattera
Ana Martinez-Donate
Silvia Chavez-Baray
Eva M. Moya

Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social
Editada por la Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social



Ehquidad

Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social
International Welfare Policies and Social Work Journal

ENERO /2020
JANUARY/2020
Número 13/ Primer Semestre
Number 13/ First Semester



aicts

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social
International Social Sciences and Social Work Association

Director/ Executive Editor

Tomás Fernández García. Universidad Nacional de Educación a Distancia
director@ehquidad.org

Subdirector/ Associate Editor

Sergio Andrés Cabello. Universidad de La Rioja
subdirector@ehquidad.org

Secretario/ Publishing Editor

Laura Ponce de León Romero. Universidad Nacional de Educación a Distancia
secretaria@ehquidad.org

Secretarios Edición Digital/ Online Publishing Editors

Javier García Bresó. Universidad de Castilla La Mancha
evaluacion@ehquidad.org

Editoras/ Editors

Concepción Castro Clemente. Universidad Nacional de Educación a Distancia
Ana Isabel Trujillo Rodríguez. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Coordinador de Relaciones Institucionales/ Institutional Relations Coordinator

Rafael de Lorenzo García. Universidad Nacional de Educación a Distancia
redes@ehquidad.org

Coordinadora Europa, Asia, África y Oceanía/ Europe, Asia, Africa and Oceania Coordinator

Concepción Castro Clemente. Universidad Nacional de Educación a Distancia
europa@ehquidad.org

Coordinadora Estados Unidos/ EEUU Coordinator

Eva Margarita Moya. Universidad de Texas en El Paso
usa@ehquidad.org

Coordinadora Latinoamérica/Latin America Coordinator

Salvador Blanco Muñoz. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (Perú)
latinoamerica@ehquidad.org

Consejo de Redacción/ Review Editors

Silvia M. Chávez Varay. Universidad de Texas en El Paso. Diocesan Refugee and Migrant Services (EEUU)

Esther Rodríguez López. Gerosol (España)

Andrés Medina Gómez. Universidad de Jaén (España)

Helia Bracons Carneiro. Instituto de Trabajo Social en la Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías. (Portugal)

Rafael Antonio Barbera. Universidad Rey Juan Carlos (España)

Josiah Heyman. University of Texas, El Paso (EEUU)

María Irene Carvalho. Universidad Técnica de Lisboa (Portugal)

Osiris Morales. Universidad de Zulia (Venezuela)
Guillermo Ceballos Santamaría. Universidad de Castilla La Mancha. (España)
Ana Isabel Trujillo Rodríguez. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Andrés Medina Gómez. Universidad de Jaén (España)
Concepción Castro Clemente. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
Fernando Iwasaki Cauti. Universidad Loyola Andalucía (España)
Josep Cazorla Palomo. Universidad de Barcelona
Andrés Lorenzo Aparicio. Universidad Ramon Llull (España)

Comité Científico Asesor/ Advisory Board

Carlos Diogo Moreira. Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías (Portugal)
Xochitl Castaneda. Universidad de Berkeley, California. (EEUU)
Mark Lusk. University of Texas, El Paso (EEUU)
Rosa M. Carrasco Coria. Colegio Oficial de Trabajo Social de Cataluña (España)
Blanca Lomeli. Project Concern International, San Diego (EEUU)
Michel Wieviorka. Ecole des Hautes Etudes Sciences SocialesEhess. Paris (Francia)
Margaret Alston. Monash University (Australia)
Sakhela Buhlungu. University of Cape Town (Sudáfrica)
Zubeida Desai. University of Westem Cape (Sudáfrica)
Bruce D. Friedman. California State University. Bakersfield. (EEUU)
Thomas Gabriel. ZuercnherHochschule Fueer Angewandte Wissenschaften (Suiza)
Sam Larsson. Hogskolan I Gavle (Suecia)
Tim Atainton. University British Columbia (Canadá)
Yolanda Sadie. University os Johannesburg (Sudáfrica)
Janis Grobbelaar. University of Pretoria (Sudáfrica)
Michele G. Shedlin. Universidad de Nueva York (EEUU)
René Zenteno. University of Texas at San Antonio (EEUU)
Antonio Ugalde. University of Texas-Austin, Texas (EEUU)
Ernesto Castañeda. University of Texas, El Paso (EEUU)
Miguel de Aguilera. Universidad de Málaga (España)
Alejandro Tiana. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
Gloria Vega Aragón. Technological Educational Institute of Crete (Grecia)
Nilsa M Burgos. Universidad de Puerto Rico. (Puerto Rico)
Consuelo Pequeño Rodríguez. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)
Marcos Chinchilla. Universidad de Costa Rica. (Costa Rica)
Ximena Méndez Guzmán. Universidad Católica Santísima Concepción (Chile)
Almudena Bernabeú. Center for Justice and Accountability (EEUU)
Juan José Laborda Martín. Consejo de Estado. (España)
Inmaculada Chacón Gutiérrez. Universidad Rey Juan Carlos (España)
Emilio Lamo de Espinosa. Universidad Complutense de Madrid (España)
Jean- Pierre Levy Mangin. Universidad de Québec (Canadá)
José Antonio Lorente Acosta. Universidad de Granada (España)

Alfonso Pérez- Agote Poveda. Universidad Complutense de Madrid (España)
José Félix Tezanos Tortajada. Universidad Nacional de Educación a Distancia
(España)
Santos Salvador Blanco Muñoz. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
(Perú)
Stanislaw Sulowski. Universidad de Varsovia (Polonia)
René Zenteno. University of Texas at San Antonio. (EEUU)

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social / Governing Board

Presidente/ President

Tomás Fernández García. presidente@ehquidad.org

Vicepresidente/ Vice President

Sergio Andrés Cabello
vicepresidente@ehquidad.org

Secretario/ Secretary

Rafael de Lorenzo García
admin@ehquidad.org

Tesorero/ Treasurer

Concepción Castro Clemente
tesoreria@ehquidad.org

Vocal de relaciones con los medios de comunicación/ Media Relations Member

Laura Ponce de León Romero

Vocal de relaciones con Europa, África, Asia y Oceanía/ Europe, Africa, Asia and Oceania Relations Member

Esther Rodríguez López

Vocal de relaciones con Estados Unidos/ EEUU Relations Member

Eva Margarita Moya

Vocal de relaciones con Latinoamérica/ Latin America Relations Member

Laura Ponce de León Romero

Ehquidad ©

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social
Apartado de correos 202044
Madrid 28080. España
Email: secretaria@ehquidad.org
Página web. <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>

Ehquidad ©

International Social Sciences and Social Work Association

Aptdo. 202044

Madrid 28080. España

Email: secretaria@ehquidad.org

Página web. <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>

Ehquidad: Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social

Ehquidad (e-ISSN 2386-4915) es una revista semestral, se publica dos veces al año, en enero y julio, por la Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social (AICTS).

Nombre Abreviado de la revista: *Revista Ehquidad*

Ehquidad © es una marca registrada en el Registro de Marcas Comunitarias, nº M-3085293/5.

Ehquidad: International Welfare Policies and Social Work Journal

Ehquidad (e-ISSN 2386-4915) is published trice yearly in January and July by International Association of Social Sciences and Social Work (AICTS).

Journal Title Abbreviation: *Revista Ehquidad*

Ehquidad © is a registered trade mark of the Register of Community Trade Marks nº M-3085293/5.

Indexada bases de datos

LATINDEX, DIATNET, REDIB, ERICH PLUS, MIAR, CROSSREF, CRUE, CIRC, ROAD, DULCINEA, REBIUN.

Diseño de la portada nº 13 Distrito 101

Diseño maquetación: Pilar Fluriache García-Caro/Laura Ponce de León Romero

Editada en enero de 2020

ISSN electrónico 2386-4915

Doi Revista <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad>

Sumario / Contents

Artículos

- La actitud de los equipos directivos en torno a la Educación Religiosa en Cataluña (España)
Headmasters´ attitudes towards Religious Education in Catalonia (Spain)
- Jordi Garreta-Bochaca, Mónica Macia-Bordalba y Nuria Llevot-Calvet* 11-36
- Atención psicológica en los y las profesionales del SAMU ante el estrés postraumático.
Psychological care in SAMU professionals in the face os post-traumatic stress
- Estela Cedrián Ponce, Desirée Camus Jorques, Carme Nácher Soliva, María Isabel Moreno Francés y Ana Sanchis Nogués.....* 37-58
- Mujeres gitanas y feminismo: un movimiento sin diseccionar
Romi and feminism: a movement without dissecting
- Paz Peña García.....* 59-78
- Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa
Channels and strategies of communication in the educational community
- Sergio Andrés Cabello y Joaquín Giró Miranda.....* 79-98
- El Trabajo Social desde la legislación, un campo que facilita la intervención para impulsar las políticas de bienestar social
Social Work from legislation, another field of intervention to promote social welfare policies
- Miguel Ángel Jacomé Juárez.....* 99-120
- Educación en fortalezas psicológicas para mitigar la vulnerabilidad
Educate in psychological strengths to mitigate vulnerability
- Pedro García Sanmartín.....* 121-150

The magical power of blood: the curse of the vampire from an anthropological point of view

El poder mágico de la sangre: la maldición del vampiro desde un punto de vista antropológico

Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez..... 151-184

El papel de la Relaciones Laborales ante la violencia de género

The role of Labor Relations in the face of gender violence

Gonzalo Palacios Ocón..... 185-216

Using Syndemic Theory to examine HIV Sexual Risk Among Latinx Men Who Have Sex with Men in Philadelphia, PA: Findings from the National HIV Behavioral Surveillance

Uso de la Teoría Sindémica para examinar el riesgo sexual del VIH entre hombres latinos que tienen sexo con hombres en Filadelfia, Pensilvania: Hallazgos de la Vigilancia Nacional de la Conducta del VIH

Omar Martinez, Kathleen A. Brady, Ethan Levine, Kathleen R. Page, Maria Cecilia Zea, Thespina J. Yamanis, Suzanne Grieb, Jennifer Shinefeld, Kasim Ortiz, Wendy W. Davis, Brian Mattera, Ana Martinez-Donate, Silvia Chavez-Baray y Eva M. Moya..... 217-236

Reseñas / Reviews

Título de Libro: Nociones Básicas de Trabajo Social

Book title: Basic Notions of Social Work

Autor: Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero

Reseña realizada por *Concepción Castro Clemente.....* 237-240

Título de Libro: Trabajo Social Individualizado: metodología de intervención

Book title: Casework: intervention methodology

Autor: Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero

Reseña realizada por Teresa Blanco Díez..... 241-244

Título de Libro: Trabajo Social con familias

Book title: Social Work with families

Autor: Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero

Reseña realizada por *Esther Rodríguez López.....* 245-246

La actitud de los equipos directivos en torno a la Educación Religiosa en Cataluña (España)

Headmasters' attitudes towards Religious Education in Catalonia (Spain)

Jordi Garreta-Bochaca (1), Mónica Macia-Bordalba (1), Núria Llevot-Calvet (1)

(1) Universitat de Lleida

Resumen: La enseñanza de la religión en el sistema educativo español ha sido, desde el inicio de la democracia, un tema controvertido que ha ido tomando fuerza a medida que la sociedad se ha vuelto más plural. En este contexto, el presente estudio analiza las actitudes de los equipos directivos de la comunidad autónoma de Cataluña hacia las enseñanzas religiosas en la escuela. Concretamente, se ha realizado una encuesta a 380 representantes de equipos directivos (directores, jefes de estudio y secretarios) y 25 entrevistas en profundidad a este mismo perfil de profesionales y docentes de religión. Los resultados muestran que la mayoría de los miembros de equipos directivos consideran que la educación religiosa confesional debería mantenerse fuera del sistema educativo y que las escuelas deberían trabajar la diversidad religiosa desde un punto de vista histórico y cultural con el objetivo de fomentar la competencia intercultural del alumnado.

Palabras claves: Diversidad Religiosa, Actitudes Docentes, Educación Primaria, Educación Intercultural, Religión.

Abstract: The teaching of religion in the Spanish education system has been, since its democracy began, a controversial issue that has been gaining strength as society has become more plural. In this context, this study analyses the attitudes of the management teams of the Autonomous Community of Catalonia towards religious education in schools. A mixed investigation has been carried out. To be more specific, a survey was conducted of 380 management team representatives (head teachers, heads of study and secretaries) and 25 in-depth interviews with this same profile of professionals and teachers of religious education. The results show that the majority of the members of the management teams consider that the teaching of denominational religions should be excluded from the education system and that an approach to religious diversity from a historical and cultural point of view would be preferable for enhancing students' intercultural competence.

Key words: Religious Diversity, Teacher Attitudes, Elementary Education, Intercultural Education, Role of Religion.

Recibido: 22/10/2019 Revisado: 15/11/2019 Aceptado: 19/11/2019 Publicado: 15/01/2020

Referencia normalizada: Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M. y Llevot-Calvet, N. (2020). La actitud de los equipos directivos en torno a la Educación Religiosa en Cataluña (España). *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 11-36. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0001

Correspondencia: Núria Llevot-Calvet. Profesora-investigadora Grup de Recerca Anàlisi Social i Educativa (GRASE) de la Universitat de Lleida. Correo electrónico: nllivot@pip.udl.cat

Financiación: Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto *Diversidad cultural y religiosa en los centros educativos de Cataluña* (Ayudas a proyectos de investigación en el ámbito de la diversidad religiosa RELIG 2014) subvencionado por la Dirección General de Asuntos Religiosos de la Generalitat de Catalunya y gestionado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Catalunya (AGAUR).

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia hemos visto como la relación entre la iglesia y el Estado se ha ido debilitando en algunos países, mientras que en otros se ha mantenido con arraigo. Este último es el caso de España, donde la Constitución Española de 1978 —cuyas directrices siguen vigentes hoy en día, cuarenta años después de su elaboración— ordena a los poderes públicos tender puentes con la Santa Sede y tomar en consideración las creencias religiosas. Todo ello se traduce, por tanto, en una elección valorativa favorable del hecho religioso por parte de los dirigentes españoles (Rey, 2012). En el ámbito educativo, la Constitución (en su artículo 27) reconoce el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza de todos los alumnos e indica que los poderes públicos tienen el deber de garantizar a las familias que sus hijos reciban la formación religiosa y moral acorde con sus convicciones. Esta regulación constitucional, así como las leyes orgánicas que de ella derivan, han situado la educación religiosa como una asignatura de oferta obligatoria para las escuelas y de elección optativa para el alumnado, manteniéndose, por tanto, el carácter confesional de dichas enseñanzas. El reciente proyecto de Ley de Modificación de la LOE (ver en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:38d6e7ae-6f25-4f0f-8c2b-42f6d0046334/3-web-loe-completa-con-lomloe.pdf>) sitúa la religión en educación primaria como materia de obligada oferta, de voluntario seguimiento y sin asignatura espejo, es decir, alternativa a su realización.

Paralelamente a esta realidad política, existe una sociedad que es cada vez más diversa desde el punto de vista de la creencia religiosa. La llegada de personas de diferentes orígenes, que se dio especialmente desde los años 2000 (Garreta, 2014; Martínez, Griera, García y Forteza, 2011; Rebolledo, Rodríguez y Cárdenas, 2015) ha convertido a España en una sociedad cada vez más pluricultural, a la vez que se experimenta un proceso *in crescendo* de secularización (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2016; Pérez Agote, 2012, 2015). Estos dos procesos sociales, característicos también de muchos otros países (Faas, Darmody y Sokolowska, 2016; Jackson, 2014; Watson, 2010), han comportado la reaparición del debate sobre el grado de presencia de las religiones en el espacio público y, por tanto, el cuestionamiento del papel de la religión y la educación religiosa en las escuelas. ¿Es necesario el estudio de la religión en los centros escolares? ¿Cómo adaptar las políticas educativas en materia de educación religiosa a las demandas de nuestra sociedad?

Algunos estudios (Saabedra, 2016; Zilliacus y Kallioniemi, 2016) llevados a cabo en países donde sigue habiendo un modelo confesional, como en España, muestran que los docentes tienen una actitud más bien negativa en torno a la educación religiosa. En el último estudio de Zilliacus y Kallioniemi (2016), realizado en Finlandia, la mayoría de los docentes entrevistados preferirían una asignatura común para todos los alumnos en lugar del modelo confesional-separatista, ya que, según estos, este modelo no permite el diálogo entre las diferentes religiones. Y en Chile, el estudio de Saabedra (2016) pone de manifiesto cómo muchos docentes optan por tomar distancia con los contenidos y los principios católicos (distanciándose, por tanto, del currículum prescrito) y adoptan un lenguaje más laico que pueda ser comprendido por todos los alumnos. Pero, ¿cuál es la actitud de los profesionales de la educación en España? ¿Podríamos hablar de una tendencia generalizada (en todos los países cuya educación religiosa es confesional) a mostrar cierto rechazo hacia dicha opción religiosa? Ante la falta de estudios en España que analicen esta temática, el presente trabajo se centra en conocer y comprender las actitudes de los equipos directivos de las escuelas de educación primaria en torno a la Educación Religiosa para

ver si en Cataluña (España) también se dan algunas de las actitudes negativas registradas en otros países donde la enseñanza de las religiones sigue siendo confesional.

2. MODELOS DE GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Según Cush (2007), existen tres modelos generales de gestión de la Educación Religiosa que sirven de antesala para comprender lo que sucede en España: el modelo secular, que deja fuera del currículum cualquier contenido de carácter religioso; el modelo confesional, que mantiene una educación religiosa basada en el adoctrinamiento y la transmisión de la fe religiosa, y el modelo no confesional, que vertebra la comprensión de las diferentes religiones y otras visiones éticas o seculares del mundo bajo la fórmula de Educación Religiosa. De manera similar, Alberts (2010) distingue entre modelos integradores, donde niños con diferentes creencias religiosas y no religiosas conviven en una misma aula y aprenden de las diferentes religiones (así como también de las aportaciones éticas) para comprender el mundo, y la opción separatista, que agrupa a los alumnos según sus convicciones para instruirles en su propia fe religiosa. Si combinamos ambas clasificaciones, podemos decir que existen tres grandes modelos para gestionar la Educación Religiosa: el modelo secular (poco implementado y que no vamos a abordar en este trabajo), el modelo no confesional/integrador y el modelo confesional/separatista.

Así pues, tomando en consideración los dos modelos principales (aunque las fórmulas para gestionar la Educación Religiosa que derivan de dichos modelos son muy diversas), en los últimos años muchos países han pasado de una Educación Religiosa basada en la tradición confesional a opciones más integradoras e inclusivas para dar respuesta a las características de la sociedad del siglo XXI, cada vez más plural y secular. Países como Suecia, Noruega, Inglaterra, Gales, Escocia o Alemania y, más allá de Europa, Canadá, se sitúan dentro de esta corriente (Jackson, 2014; Watson, 2010). Además, el modelo no confesional/integrador está actualmente al frente del debate internacional sobre Educación Religiosa, siendo muchos los autores que intentan perfilar la que parece ser la mejor fórmula de gestión de la

diversidad religiosa y moral (Barnes, 2015; Cush, 2007; Hand, 2015; Kamat y Mathew, 2010; Miedema, 2014; O'Toole, 2015; Tillson, 2011; Wang, 2013). En 2008, el Consejo de Europa publicó una recomendación ministerial que situaba la comprensión de múltiples creencias religiosas y no religiosas como un aspecto esencial para el desarrollo de la competencia intercultural (Jackson, 2014), ya que esta opción introduce a los alumnos en la pluralidad de creencias y religiones en una atmosfera de tolerancia mutua y respeto. En este sentido, muchos autores (Faas *et al.*, 2016; Kamat y Mathew, 2010; Santos Rego, 2017) defienden que la Educación Religiosa, entendida desde su visión integradora, ayuda a los alumnos a entender y a respetar la diversidad de creencias, promueve la tolerancia, lucha contra la discriminación, mejora la convivencia y permite el diálogo interreligioso. Es decir, educar a los alumnos en las diferentes religiones del mundo ayuda a mejorar su competencia intercultural y, en consecuencia, la tan ansiada cohesión social (Francis, Sion, McKenna y Penny, 2016).

Ahora bien, muchos países aún siguen manteniendo una educación religiosa confesional. Grecia, Austria, Bélgica, Finlandia, Chile o España son ejemplos donde el modelo confesional no ha sido reemplazado por la corriente integradora. No obstante, en estos países se han implementado otras reformas para intentar dar respuesta a los retos de nuestro siglo. En general, las reformas políticas llevadas a cabo se basan en algunas de las siguientes medidas (Zilliacus y Kallioniemi, 2016): incorporar contenidos de otras religiones junto con el aprendizaje de la confesión principal, ofrecer Educación Religiosa en las diferentes confesiones de la población escolar y/u ofrecer la posibilidad de cursar asignaturas alternativas a la Educación Religiosa a aquellos alumnos que no desean participar de ninguna religión. Con estas reformas políticas, el modelo confesional intenta adaptarse a la diversidad religiosa y a la creciente secularización social, a la vez que mantiene los beneficios que tradicionalmente han caracterizado a dicho modelo: permite a los alumnos conocer sus propias raíces, les ofrece la posibilidad de tener una educación de acuerdo a sus convicciones y refuerza el derecho de los alumnos a la libertad religiosa. No obstante, varios estudios (Franken, 2016; O'Toole, 2015; Santos Rego, 2017) muestran las limitaciones

que tiene este modelo para responder a las demandas sociales de nuestro tiempo.

La primera limitación gira en torno a la diversidad religiosa. En España, al igual que en otros países, se ha pasado de considerar como válida una única religión dentro del sistema escolar (la católica) a reconocer la pluralidad de credos y, por tanto, a ofertar otras religiones en las escuelas. Concretamente, en 1992 se firmaron acuerdos con la comunidad judía, evangélica y musulmana que permitían la impartición de estas religiones en los centros escolares. Pero, como bien expone Dietz (2008), a pesar de que se haya realizado un gran esfuerzo para equiparar jurídicamente a las cuatro comunidades religiosas “de arraigo” en el país (católica, musulmana, evangélica y judía), esta igualdad jurídica generalmente no se traslada a la práctica escolar, ya que en muchas ocasiones el alumnado de las religiones más minoritarias no puede acceder a su derecho constitucional de recibir la instrucción religiosa de acuerdo a sus convicciones (Llevot et alii, 2018; Tarrés y Rosón, 2008). De hecho, una de las barreras encontradas para la implantación de las tres confesiones más recientemente incorporadas al sistema educativo español ha sido la dificultad de disponer de personal con la formación pedagógica y teológica necesaria para impartirlas (ver, en el caso de los musulmanes, Garreta, 2000 y 2002), siendo esta debilidad también una característica importante del modelo confesional en otros países (Kallioniemi y Matilainen, 2011). Es decir, muchos de los candidatos a la enseñanza de las religiones minoritarias son personas interesadas en las cuestiones religiosas y miembros de las mismas comunidades religiosas, pero les falta la formación docente necesaria para poder ejercer la profesión. Otro punto débil del modelo confesional contraviene la misma libertad religiosa. Según algunos estudios (Franken, 2016; Zilliacus y Holm, 2013), hay alumnos que no se consideran personas religiosas, lo que crea sentimientos de indiferencia e insatisfacción hacia un área de estudio (Educación Religiosa, confesional) que ha sido escogida por sus padres o tutores legales. Y es que la posibilidad de elección, que recae en última instancia sobre las familias, puede ser criticada desde la perspectiva de los derechos de la infancia, argumentándose a menudo que la auténtica libertad religiosa debería evitar

cualquier forma de adoctrinamiento e involucrar a los alumnos en debates críticos que les ayuden a comprender las diferencias religiosas (Franken, 2016; Wang, 2013). En este sentido, la Comisión Europea indica que muchos alumnos preferirían que en las escuelas se trabajaran las diferentes religiones y visiones no religiosas del mundo en lugar de guiarlos hacia una particular creencia (Faas *et al.*, 2016). Un tercer inconveniente del modelo confesional es que puede crear dinámicas segregadoras entre los alumnos al propiciar el sentimiento de “nosotros” versus “ellos”, algo que iría en contra de la propia educación intercultural (Zilliacus y Holm, 2013).

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación que tiene entre sus objetivos analizar y comprender las actitudes de los profesionales en torno a la Educación Religiosa y la diversidad religiosa. Concretamente, se concreta en:

- Conocer cuáles son las creencias de los profesionales de la educación en torno a la Educación Religiosa (confesional) y la diversidad religiosa.
- Analizar si las acciones de las escuelas están en consonancia con las creencias de los profesionales de la educación.

Con la mirada puesta en estos objetivos, se optó por un diseño mixto desarrollado en dos fases complementarias: una primera, de enfoque cuantitativo, y una segunda que tomó el enfoque cualitativo. En la primera fase, se utilizó una encuesta que permitiera obtener una primera aproximación al objeto de estudio y, *a posteriori*, se realizaron entrevistas semiestructuradas para incidir y comprender algunas de las cuestiones y resultados de la primera fase.

3.2. Participantes

En la primera fase (encuesta), se diseñó y obtuvo una muestra formada por centros educativos de educación primaria (educación obligatoria de los 6 a los 12 años). La muestra se calculó a partir del listado oficial de la Generalitat

de Catalunya de centros públicos que impartían dicho nivel educativo en el curso 2013-2014. Con un nivel de confianza del 95.5%, en el caso más desfavorable ($p = q = 50\%$), con un error estadístico de $\pm 3.2\%$, la muestra (n) fue de 380 escuelas. La selección de los centros en los que se pasó la encuesta se realizó a partir del citado listado y de una tabla de números aleatorios, de modo que la muestra final fue seleccionada aleatoriamente, aunque controlando que representara la distribución territorial. En cada escuela se seleccionó a una persona con alto conocimiento del funcionamiento del centro y de las decisiones tomadas respecto a la religión y la diversidad religiosa (concretamente, 65.8%, directores/as; 25.5%, jefes de estudio, y el resto, secretarios del equipo de dirección).

En la segunda fase, cualitativa (entrevistas semiestructuradas), se seleccionaron 16 escuelas —de entre las encuestadas en la primera fase— que destacaban por sus actuaciones de gestión de la diversidad religiosa (entendiendo este criterio como aquellas que en dos preguntas del cuestionario, centradas en detectar las iniciativas innovadoras respecto a la diversidad religiosa, explicaban actuaciones que habían puesto en marcha y que valoraban como de éxito: por ejemplo, adaptar los contenidos a la diversidad religiosa de su alumnado y familias, introducir cambios metodológicos...). En cada centro educativo se entrevistó de nuevo a una persona muy conocedora de las citadas innovaciones (directores, jefes de estudio y secretarios del equipo de dirección), y en algunos se realizó una segunda entrevista con el docente de Educación Religiosa. En total, se llevaron a cabo 25 entrevistas, que fueron grabadas en audio y transcritas en su totalidad para el posterior análisis.

3.3. Instrumentos

En la primera fase del estudio, el instrumento de investigación fue un cuestionario en el que se combinaron preguntas dicotómicas con preguntas abiertas y de escala Likert para obtener un retrato general y exploratorio del objeto de estudio. Centrándonos en el bloque de las creencias, las preguntas se centraron en: la creencia si la asignatura de religión católica debería tenerse en cuenta para la nota media de final de curso de los alumnos; si

deberían enseñarse las religiones (católica, musulmana, evangélica o judía); la satisfacción respecto al trato que hace la LOMCE (2013) de la religión; cómo deberían trabajar las escuelas la diversidad religiosa y si es positivo para el alumnado trabajar la diversidad religiosa y, por otro lado, impartir religión en la escuela.

Para las entrevistas semiestructuradas, se establecieron temáticas que debían abordarse. Concretamente, el estudio de las actitudes comprendía los siguientes grandes bloques temáticos: 1) opiniones y acciones sobre la asignatura de Religión; y 2) opiniones y acciones sobre diversidad religiosa. Como puede observarse, en esta fase del estudio se tomaron en consideración tanto las creencias (opiniones) como las acciones llevadas a cabo en consonancia con dichas creencias, ya que, según las grandes teorías de predicción de las acciones humanas (como la Theory of Reasoned Action o la Theory of Planned Behaviour, Ajzen, 1991), estas se consideran elementos básicos de cualquier decisión y comportamiento, cuya organización holística se convierte en una actitud que predispone a la acción (Pajares, 1992). O lo que es lo mismo, como explica Fullan (2001), cualquier cambio educativo depende de lo que los docentes piensan y hacen. A partir de estas grandes temáticas, se buscó profundizar en los resultados de la primera fase y, sobre todo, comprender las dinámicas y las creencias descritas en los datos cuantitativos.

3.4. Procedimiento

En la primera fase (cuestionario), el trabajo empírico se realizó a través de llamadas telefónicas del 15 de mayo al 15 de septiembre de 2015, a partir de la elección aleatoria de la muestra del listado de centros. Posteriormente, se codificaron y tabularon todos los datos obtenidos, y las preguntas abiertas se agruparon en categorías fijas para ser analizadas estadísticamente. El análisis estadístico consistió en un análisis univariado de recuento de porcentajes y en uno bivariado para detectar las relaciones entre las variables que previamente se habían considerado de interés.

Las entrevistas de la fase cualitativa se realizaron de septiembre a diciembre de 2015, fueron grabadas en su totalidad y tuvieron una duración de entre 60

y 90 minutos. Las entrevistas se transcribieron literalmente y se analizaron siguiendo el método inductivo de codificación (Thomas, 2006), obteniendo como resultado la creación de grandes bloques o categorías (Miles, Huberman y Saldaña, 2014) que facilitan la presentación y comprensión de los resultados. Este proceso de análisis se realizó sin la ayuda de ningún programa informático.

4. RESULTADOS

4.1. Creencias de los docentes: análisis descriptivo

En la primera fase del estudio (cuestionario), la primera cuestión que se formuló a los representantes de equipos directivos fue si consideran que la materia de religión debe computar en la nota media del expediente del alumnado (Tabla 1). El 81.6% cree que la asignatura de religión católica no debería tenerse en cuenta, y un porcentaje parecido (83.9%) muestra la misma opinión en relación con las otras religiones. En cambio, los que consideran que la religión católica sí que debería computar en la nota media representan solamente el 16.6% de la población encuestada, y los que creen que lo deberían hacer las otras religiones, el 13.7%. En este caso, la diferencia entre la religión católica y en las otras no es estadísticamente significativa.

Tabla. 1. La asignatura de religión, ¿en la nota media del expediente académico?

	Religión católica	Las otras religiones
Sí	16.6	13.7
No	81.6	83.9
No sabe/No contesta	1.8	2.4

Fuente: Elaboración propia.

De manera similar, se preguntó a los encuestados que valoraran su grado de satisfacción con las ordenanzas que la LOMCE establece para las enseñanzas religiosas (propone que Educación Religiosa sea una materia que debe incluirse en el expediente académico del alumno y establece como alternativa la asignatura Valores Sociales y Cívicos, que también se incluye

en la nota media del alumno). El 81% de los equipos directivos sitúan su respuesta entre el “poco de acuerdo” (19.7%) o el “nada de acuerdo” (61.3%), lo que muestra claramente la negativa de los dirigentes de los centros escolares a optar por el modelo menos laicista dentro de la corriente confesional.

Otra cuestión que se planteó fue conocer la opinión de los miembros del equipo directivo sobre el hecho de que en los centros se impartan las enseñanzas de las diferentes religiones. Y la respuesta más común para todas las religiones posibles según la legislación vigente (católica, evangélica, judía e islámica) fue considerar que deberían enseñarse fuera de la escuela (Tabla 2). El porcentaje de esta respuesta se sitúa en torno al 75% en todas las religiones, sin que entre ellas exista una diferencia estadísticamente significativa. Así pues, a pesar de registrarse pequeñas variaciones entre la religión católica y el resto de confesiones, esta distinción no es importante y los encuestados responden de forma homogénea respecto a todas ellas. La idea que la Educación Religiosa debería enseñarse siempre que haya demanda suficiente está respaldada por el 15.5% de los encuestados cuando se habla de la religión católica, mientras que esta cifra se reduce al 12.9% en referencia a la islámica y evangélica, y al 12.6% para la religión judía. No obstante, esta diferencia tampoco es estadísticamente significativa.

Tabla. 2. ¿Cuándo debería impartirse la religión en la escuela?

	Religión católica	Religión islámica	Religión evangélica	Religión judía	Otras religiones
Siempre	8.9	7.9	8.2	8.2	8.2
Con demanda suficiente	15.5	12.9	12.9	12.6	12.6
Nunca/ Debe realizarse fuera del centro	73.2	76.1	75.8	76.1	75.5
Otros	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3
No sabe/No contesta	2.1	2.9	2.9	2.9	3.4

Fuente: Elaboración propia.

A los encuestados que afirmaron que la religión confesional debería mantenerse fuera de la escuela se les preguntó cómo debería tratarse la diversidad religiosa dentro de la institución educativa. Las respuestas de los encuestados se agrupan, mayoritariamente, en torno a dos grandes ideas: la creencia de que la diversidad religiosa no es una cuestión que deba trabajarse en los centros escolares, y la creencia de que la diversidad religiosa debe trabajarse en otras asignaturas, como Historia de las Religiones o Valores Culturales y Sociales. Como muestra la Tabla 3, la segunda idea es la que goza de mayor aceptación entre los equipos directivos, lo que demuestra la voluntad de los profesionales de la educación de trabajar la diversidad religiosa dentro de los muros de la escuela, pero no desde una mirada confesional.

Tabla. 3. ¿Cómo debería tratarse la diversidad religiosa dentro de la escuela?

Idea 1. No es competencia de la escuela	%	Idea 2. Debe trabajarse en otras asignaturas	%
No debe tenerse en cuenta	9.3	Historia de las religiones	31.5
Debe hacerlo la familia	9.3	Valores culturales y sociales	56.4
Debe hacerlo la iglesia/mezquita/sinagoga	2.1	Ética	9.7

Fuente: Elaboración propia

La última pregunta de la primera fase (cuestionario) compara la opinión que tienen los miembros de equipos directivos hacia la religión (entendida como confesional) y la diversidad religiosa. Concretamente, se les preguntó si creían que era positivo para los alumnos impartir la asignatura de religión confesional y si lo era impartir conocimientos sobre la diversidad religiosa en la escuela. Respecto a la materia de religión, el 73.2% de los encuestados considera que no es positivo para el alumnado que esta asignatura esté en los planes de estudio (frente al 24.2%, que indica que sí lo es). En cambio, el 85.5% sí que considera que incorporar en los centros escolares contenidos sobre la diversidad religiosa existente en la sociedad aporta amplios beneficios al alumnado (Tabla 4).

Tabla. 4. Beneficios materia de religión y de trabajar la diversidad religiosa para el alumnado

	Impartir la materia de religión	Trabajar la diversidad religiosa
Sí	24.2	85.5
No	73.2	13.4
No sabe/No contesta	2.6	1.1

Fuente: Elaboración propia

Estos datos nos conducen, por tanto, a tres ideas importantes. La primera idea destacable es la poca importancia que otorga el personal del equipo directivo a la asignatura de religión. La mayoría de los encuestados consideran que esta materia no debería impartirse dentro de las instituciones educativas ni debería formar parte de la nota media del discente, y muestran su desacuerdo con la más reciente ley orgánica (LOMCE), la cual brinda un mayor peso a la materia de religión dentro de las escuelas. Asimismo, tres de cada cuatro directivos afirman que la enseñanza de la religión (confesional) no es una aportación positiva para el alumnado. La segunda idea destacable es que no existen diferencias estadísticamente significativas en los discursos de los encuestados cuando se refieren a las diferentes religiones, por lo que, en general, los equipos directivos dan la misma importancia (o no importancia) a todas las confesiones, aunque hay una tendencia, aún, a valorar más positivamente la religión católica. Por último, la tercera idea se sitúa en esta valoración de la pluralidad de confesiones: la predisposición o voluntad de los equipos directivos a trabajar la diversidad religiosa dentro de la escuela (según el 85.5% de los encuestados, trabajar la diversidad religiosa tiene múltiples beneficios para los alumnos), sobre todo a través de diferentes materias, como podría ser una asignatura de Historia de las Religiones o Valores Culturales y Sociales. En resumen, los equipos directivos valoran la diversidad religiosa y su trabajo dentro de las escuelas, pero sus creencias hacia la asignatura de Educación Religiosa (confesional) son más bien negativas. Ahora bien, ¿cómo se reflejan estas creencias en torno a la religión y la diversidad religiosa en las acciones que se llevan a cabo dentro de las escuelas en materia religiosa? Y la segunda pregunta importante: ¿Por qué los equipos directivos valoran la diversidad religiosa y muestran cierto rechazo hacia la religión confesional? Los datos recopilados

en las entrevistas a directores y a maestros de Educación Religiosa en ejercicio nos dan algunas pistas para poder responder a estas preguntas.

4.2. Algunas acciones innovadoras en consonancia con las creencias descritas

La primera cuestión que nos planteamos en la segunda fase del estudio fue conocer si —y en caso afirmativo, cómo— se reflejan las creencias descritas anteriormente en las acciones que llevan a cabo las escuelas. En este sentido, los datos recopilados en las entrevistas muestran que la mayoría de los centros estudiados en la segunda fase implementan dos acciones innovadoras: trabajar la diversidad cultural en la asignatura de Educación Religiosa (en lugar de instruir a los alumnos en una confesión) y realizar cambios respecto a cómo o cuándo se celebran las festividades religiosas en la escuela.

4.2.1. Acción 1. Menos religión católica y más cultura de las religiones

Una de las primeras ideas a destacar del análisis de las entrevistas es que en la mayoría de las escuelas estudiadas en la segunda fase la asignatura de Educación Religiosa toma un enfoque similar al modelo no confesional descrito por Cush (2007), ya que se vertebran la comprensión de las diferentes religiones y otras visiones éticas o seculares del mundo bajo la fórmula de Educación Religiosa. Es frecuente que el profesorado de las enseñanzas religiosas tenga en cuenta la diversidad cultural y religiosa existente en la sociedad a la hora de programar la asignatura, lo que significa que, en ocasiones se contravienen las orientaciones curriculares al incluir también el conocimiento de otras religiones y el trabajo de los valores y las emociones en la asignatura de Educación Religiosa. Es decir, aunque la Conferencia Episcopal Española (católica) establezca los contenidos y objetivos del área de religión católica y haya algún centro de nuestra muestra que siga este currículum oficial, numerosas escuelas adaptan el programa de la asignatura y dejan de lado los aspectos más confesionales y de práctica religiosa para reconocer y dar a conocer la diversidad religiosa y cultural existente:

Creo que es muy importante dar una visión histórica y cultural de la religión [...] Este año, con los alumnos de sexto, hemos hecho una reseña de cada religión: el libro, el símbolo, su dios, los mandamientos... Así conocen las grandes religiones. (Jefe de estudios escuela urbana)

En esta línea, uno de los directores entrevistados expone, sin ningún tabú, la importancia que otorga al hecho de que el profesorado de Educación Religiosa (católica) trabaje en consonancia con los valores laicos e interculturales de la escuela:

Tenemos profesora de religión católica. Teníamos una antes que no adoctrinaba, y vino una de nueva y le dije: "No hables tanto de Dios como de derechos sociales." Y lo hace. Le dije: "Aquí se trabaja de otra manera, queremos el respeto a todas las religiones". (Director de escuela urbana)

Hay algunos centros que incluso dan un paso más allá y convierten la asignatura de Educación Religiosa en un espacio para fomentar el pensamiento crítico del alumnado y evaluar la solidez de las diferentes creencias y lo que postulan, en lugar de enseñarles simplemente las características principales de las diferentes religiones:

Mi objetivo es contribuir a la formación integral de la persona. Que desarrollen su capacidad de hacerse preguntas sobre quien somos, porque morimos, etc. Lo consigo (...) Que los niños conozcan no solamente a nivel de conocimiento histórico y cultural, sino también a nivel personal qué valores se esconden detrás. (Maestro de Educación Religiosa escuela urbana)

Finalmente, detectamos que en centros educativos con poco alumnado (por ejemplo, las escuelas rurales) a menudo no existe la posibilidad de elección entre Educación Religiosa y la asignatura alternativa Valores Sociales y Cívicos, y todos los alumnos deben cursar la materia de religión (comúnmente, la católica), dado que es inviable ofrecer una asignatura alternativa. En este caso, las escuelas estudiadas toman el enfoque integrador de Alberts (2010), en el que todos los niños (con diferentes creencias religiosas y no religiosas) conviven en una misma aula y aprenden de las diferentes religiones y visiones éticas del mundo, adaptando los contenidos a la diversidad religiosa del aula.

4.2.2. Acción 2. Cambios en las celebraciones religiosas en la escuela

Una segunda muestra de las actitudes que tienen los profesionales hacia la religión y la diversidad religiosa la encontramos en sus discursos sobre cómo celebran las festividades tradicionalmente consideradas religiosas, que podemos agrupar en dos grandes bloques: a) los que actúan para reducir las celebraciones religiosas en la escuela; y b) los que lo hacen en la dirección de impregnar dichas celebraciones del hecho cultural (y no del religioso).

Por lo que se refiere al primer discurso en torno a las celebraciones religiosas, el siguiente extracto de entrevista muestra cómo algunas escuelas adoptan el enfoque de reducir la celebración de festividades de origen religioso dentro de la escuela relegándolas al ámbito privado:

Nosotros vamos suprimiendo las fiestas religiosas en la escuela para que ningún alumno pueda pensar que no se siente integrado o bien que se discrimina su religión. En una sociedad como la que vivimos, creo que hoy en día este tipo de celebraciones es mejor relegarlas al ámbito privado para que no se produzcan conflictos (Jefe de estudios escuela urbana).

En cuanto a la segunda acción registrada (impregnar las celebraciones religiosas de elementos culturales y no religiosos), aparece en la mayoría de los centros que hemos estudiado. Los siguientes ejemplos demuestran la importancia que dicha acción ha tomado en las instituciones educativas durante los últimos años:

Para la Navidad estamos preparando un festival que se centra en el trabajo de los valores y no en la religión. Los valores se convierten en la herramienta principal y el nexo de unión es la convivencia. (Director escuela rural)

La tradición marcaba caminos que hemos ido rompiendo cuando han llegado los inmigrantes. No cantamos "nadales", sí hacemos canciones de Navidad, pero incluimos canciones de todo el mundo, ya que no adoctrinamos...poco a poco hemos ido inventando cosas. (Director escuela urbana)

4.3. Una aproximación al porqué de estas actitudes

La segunda cuestión que nos planteamos analizar en la segunda fase del estudio fue conocer por qué los equipos directivos valoran la diversidad religiosa y, en cambio, muestran cierto rechazo hacia la educación religiosa confesional. Según los entrevistados, hay tres argumentos principales que respaldan dichas actitudes. En primer lugar, aparece la idea de que, cuando existe una educación religiosa y confesional, puede haber alumnado (o

incluso profesorado) que no se identifique con la religión en la que se matriculan en la escuela por la oferta limitada que existe (caso de las escuelas rurales), lo que puede desencadenar sentimientos y experiencias negativas en los alumnos. Junto a este punto débil del modelo actual, yuxtaponen las ventajas que ofrece el estudio de la religión desde un punto de vista integrador:

El modelo antiguo lleva a muchos maestros a hacer una asignatura en la que no creen, y los alumnos, lo mismo. El maestro que imparte cultura religiosa no tiene ningún problema y el alumno no debe hacer ninguna elección de creencia. El tema de la honestidad es clave para evitar que haya una distancia sideral entre aquello que se piensa y aquello que se hace. (Secretario escuela urbana)

El segundo argumento focaliza la atención en las religiones más minoritarias. En este sentido, se cita la escasez de profesorado cualificado para poder impartir clases de religión islámica, judía o evangélica. Esto significa que, en general, la posibilidad que existe, en términos legales, de que las escuelas ofrezcan cuatro religiones se reduce, en la práctica, en una mera elección por parte de las familias entre las asignaturas de Educación Religiosa o Valores Sociales y Cívicos” (la asignatura alternativa a la religión).

La teoría es esta, pero en la práctica no se hace. El Departamento de Educación pide una formación universitaria en ciencias religiosas. No hay imames ni judíos que la tengan. En la práctica, solamente hay el profesor de religión católica que puede hacer cultura religiosa. (Maestro de Educación Religiosa escuela urbana)

Por último, los equipos directivos citan los múltiples beneficios que el enfoque integrador/no separatista aporta al alumnado. Según algunos entrevistados, trabajar la diversidad religiosa, es decir, las diferentes religiones desde un punto de vista no doctrinal, en lugar de impartir una religión confesional enseña a los alumnos a convivir, a aceptar y a respetar las diferentes creencias y visiones del mundo, y a desarrollar las competencias comunicativas interculturales que se creen indispensables para el fomento de la cohesión social:

Se aceptan y se entienden más entre ellos. Entienden y aceptan que un compañero haga el ramadán. Así se normaliza y elimina el miedo a aquello que desconoces, y aprendes a respetar. (Maestro de Educación Religiosa escuela urbana)

Por tanto, nuestra investigación apunta a las mismas razones que Kallioniemi y Matilainen (2011) exponen en su estudio de las actitudes de los equipos directivos en Finlandia, país que también se rige por un modelo de educación religiosa confesional, similar al que tenemos en España. Estas son: 1) no adherencia de algunos alumnos a la religión que se enseña en las aulas; 2) falta de profesorado cualificado para las religiones minoritarias; y 3) mejora de la competencia intercultural, si se toma el enfoque integracionista de trabajo de las diferentes religiones.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo analiza las actitudes de los equipos directivos de centros de educación primaria en Cataluña en torno a la educación religiosa y la diversidad religiosa. Para ello, se ha utilizado el método mixto. La primera fase, de enfoque cuantitativo, pretende conocer cuáles son las creencias de los profesionales de la educación en torno a la educación religiosa (confesional) y la diversidad religiosa, mientras que la segunda (de enfoque cualitativo) busca comprender dichas creencias y analizar si las acciones de las escuelas están en consonancia con las creencias detectadas en la primera fase del estudio.

El primer dato relevante que se desprende del análisis cuantitativo es que tres de cada cuatro encuestados manifiestan desacuerdo con el hecho de que la Educación Religiosa confesional esté presente en las escuelas, alegando en la mayoría de los casos que sería más positivo para el alumnado recibir una asignatura con otro enfoque. Asimismo, aún es mayor el porcentaje de profesionales que consideran que la “Educación religiosa” (tal y como se entiende actualmente en España) no debería computar en el expediente académico, y están, por tanto, en desacuerdo con las nuevas ordenanzas legales en torno a dicha materia (establecidas por la LOMCE). Es decir, una parte importante de los encuestados tiene una actitud negativa hacia la religión confesional, sea cuál sea el credo al que se refieren. Así pues, las creencias que expresan los miembros de los equipos directivos de las escuelas de primaria en Cataluña (España) se alinean, de hecho, con un discurso social mayoritario de rechazo a la educación religiosa confesional

(O'Toole, 2015). Ahora bien, conviene resaltar la importancia del atributo “confesional”, ya que las creencias que tienen los equipos directivos en torno a la diversidad religiosa son muy distintas. Según el 85.5% de los encuestados, trabajar la diversidad religiosa tiene múltiples beneficios para los alumnos, unos resultados que son similares a los registrados a nivel europeo, donde muchos docentes muestran un fuerte interés por la diversidad religiosa (Jackson, 2014). Además, en países donde se mantiene el modelo separatista-confesional, como en Finlandia o Chile, muchos maestros están en desacuerdo con el sistema vigente y prefieren un enfoque más multireligioso de la asignatura Educación Religiosa (Saabedra, 2016; Zilliacus y Kallioniemi, 2016), una visión que también queda reflejada en nuestro estudio. Ahora bien, ¿por qué existen estas creencias negativas hacia la educación religiosa confesional?

La segunda fase del estudio (entrevistas) reveló que los argumentos que hay detrás de esta actitud de rechazo hacia la educación religiosa son los mismos que aparecen en otras investigaciones (Franken, 2016; Kallioniemi y Matilainen, 2011; Zilliacus y Holm, 2013). Estos motivos son, principalmente, la falta de personal preparado para impartir otras religiones, los sentimientos de indiferencia que provoca el modelo confesional en algunos alumnos y los múltiples beneficios que aporta la opción integradora desde una mirada intercultural. Asimismo, las entrevistas también nos permitieron conocer cómo están actuando algunas instituciones educativas respecto a la educación religiosa, poniéndose de manifiesto que las creencias mayoritarias de los equipos directivos, descritas en la fase cuantitativa, se reflejan también en sus acciones. En este sentido, la mayoría de los entrevistados en la segunda fase relatan que en sus escuelas Educación Religiosa se distancia de los contenidos del currículum religioso que establece la Conferencia Episcopal. Es decir, en varias escuelas (recordemos que hemos analizado centros que llevaban a cabo prácticas innovadoras en materia de diversidad religiosa) se utiliza la asignatura de Educación Religiosa para trabajar la existencia de las diferentes religiones y visiones éticas del mundo, y potenciar así la competencia intercultural del alumnado. Por tanto, podemos concluir que algunas escuelas de primaria de Cataluña están caminando

sigilosamente hacia el modelo no confesional e integrador que se sitúa al frente del debate internacional (Barnes, 2015; Wang, 2013) y de los grandes cambios educativos en países como Suecia, Noruega o Inglaterra (Jakson, 2014). La mayoría de escuelas analizadas en la fase cualitativa, elegidas por su práctica singular innovadora, adaptan el programa de la asignatura de religión a la diversidad actual, intentando presentar y analizar diversas religiones y visiones éticas del mundo. Hay centros que agrupan a todos los alumnos en una sola asignatura apostando por el modelo integrador (Alberts, 2010) y trabajan las diferentes religiones, mientras que otros se sirven del espacio aún calificado como Educación Religiosa (católica) para desarrollar el pensamiento crítico y subirse a la corriente que Hand (2015) acuña como “the possibility-of-truth case”, donde el objetivo de la asignatura es someter las diferentes creencias religiosas y no religiosas a un debate crítico por parte de los alumnos con el objetivo de que cada uno descubra *la verdad* de acuerdo a sus propias convicciones. Desde estos centros se resisten (influenciados por el entorno cada vez más secularizado, multireligioso y multicultural) a traducir de forma automática las directrices normativas de enseñanza de la religión católica e inician un enfoque más culturalista y menos doctrinal de la “Educación religiosa”, como sucede también en otros territorios que se rigen también por modelos confesionales (Saabedra, 2016), lo que a nuestro parecer no deja de ser una puesta en práctica de lo que desde hace años sectores de la sociedad española vienen reclamando: situar la religión en la esfera privada y dar a esta materia un enfoque más histórico-cultural, lo que permite a los alumnos una mejor comprensión del mundo, así como mejorar la convivencia y el diálogo interreligioso (Faas *et al.*, 2016; Francis *et al.*, 2017). En resumen, sean cuales sean los cambios que ponen en marcha las escuelas de educación primaria de Cataluña, lo destacable es que están cambiando. Y lo hacen en la línea de las directrices y recomendaciones de las grandes instituciones internacionales (Jackson, 2014), quienes abogan por una educación religiosa integradora y no confesional que dé respuesta a las nuevas características sociales del siglo XXI; eso es, que ayude a crear ciudadanos democráticos capaces de vivir y desarrollarse en una sociedad cada vez más diversa y plural.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 275-290. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2010.498621>. Recuperado de <https://goo.gl/uo179V>
- Barnes, L.P. (2015). Humanism, non-religious worldviews and the future of religious education. *Journal of Beliefs & Values*, 36(1), 79-91. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13617672.2015.1013816>. Recuperado de <https://goo.gl/WHZIH2>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2016). *Estudio nº 3156. Barómetro de octubre de 2016*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cush, D. (2007). Should religious studies be part of the compulsory state school curriculum? *British Journal of Religious Education*, 29(3), 217-227. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200701479471>. Recuperado de <https://goo.gl/9YwR00>
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIV(28), 11-46. Recuperado de <https://goo.gl/KWjVtt>.
- Faas, D., Darmody, M., y Sokolowska, B. (2016). Religious diversity in primary schools: reflections from the Republic of Ireland. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 83-98. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2015.1025700>. Recuperado de <https://goo.gl/XiKdgA>
- Francis, J., Sion, T., McKenna, U., y Penny, G. (2017). Does Religious Education as an examination subject work to promote community cohesion? An empirical enquiry among 14- to 15-year-old adolescents in England and Wales. *British Journal of Religious Education*, 39(3), 303-316.
- Franken, L. (2016). The freedom of religion and the freedom of education in twenty-first-century Belgium: a critical approach. *British Journal of*

- Religious Education*, 38(3), 308-324. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2015.1113934>.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, Teachers College Press.
- Garreta, J. (2000). Inmigrantes musulmanes en Cataluña. Los retos sociales, culturales y educativos de la diversidad religiosa. *Revista Internacional de Sociología*, 25, 151-176. Recuperado de <https://goo.gl/9BSlor>
- Garreta, J. (2002). Inmigrantes musulmanes en una sociedad "laica". Procesos de creación, consolidación y retos de futuro de las mezquitas. *Papers. Revista de Sociología*, 66, 249-268. Recuperado de <https://goo.gl/wDnWaF>
- Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropología*, 30(2), 1-26. Recuperado de <https://goo.gl/vHMTyZ>
- Hand, M. (2015). Religious education and religious choice. *Journal of Beliefs & Values*, 36(1), 31-39. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13617672.2015.1013817>. Recuperado de <https://goo.gl/s04DcB>
- Jackson, R. (2014). The development and dissemination of Council of Europe policy on education about religions and non-religious convictions. *Journal of Beliefs & Values*, 35(2), 133-143. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13617672.2104.953295>. Recuperado de <https://goo.gl/SSu0gN>
- Kallioniemi, A., y Matilainen, M. (2011). Headmasters' conceptions of the Finish religious education –Solution from the perspective of human rights. *Nordidactica. Journal of humanities and social science education*, 2, 1-14. Recuperado de <https://goo.gl/am5cOk>
- Kamat, S., y Mathew, B. (2010). Religion, education and the politics of recognition: a critique and a counter-proposal. *Comparative education*, 46(3), 359-376. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2010.503746>. Recuperado de <https://goo.gl/Lyd4nU>
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

- Llevot, N., Bernad, O., Molet, C., Garreta, J., y Domingo, J. (2018). *Diversidad religiosa en los centros escolares de Cataluña: religiones y multiculturalidad*. Lleida, Milenio.
- Martínez, J., Griera, MM., García, G., y Forteza, M. (2011). Inmigración, diversidad religiosa y centros de culto en la ciudad de Barcelona. *Migraciones*, 30, 101-133. Recuperado de <https://goo.gl/Tc1fXT>
- Miedema, S. (2014). From religious education to worldview education and beyond: The strength of a transformative pedagogical paradigm. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 82-103. Recuperado de <https://goo.gl/PxvYMT>
- Miles, M.B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- O'Toole, B. (2015). 1831-2014: an opportunity to get it right this time? Some thoughts on the current debate on patronage and religious education in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 34(1), 89-102. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2015.1010704>. Recuperado de <https://goo.gl/S6j1Lp>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de <https://goo.gl/3ETRfy>
- Pérez Agote, A. (2012). *Cambio religioso en España: los avatares de la secularización*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez Agote, A. (2015). Religion, politics and culture in Spain: towards a historical sociology of they differentiation and their relations. *Politics and religión*, 2,(IX), 213-232.
- Rebolledo, T., Rodríguez, M.R., y Cárdenas, M.R (2015). Escuelas y diversidad cultural. *Tramas/Maepova*, 3(2), 40-62. Recuperado de <https://goo.gl/loCzoL>
- Rey, F. (2012). ¿Es constitucional la presencia del crucifijo en las escuelas públicas? *Revista Jurídica de Castilla León*, 27, 1-32.
- Saabedra, D. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 327-346.

- Santos Rego, M.A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: Propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XXI*, 20(1), 17-35. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.12861>. Recuperado de <https://goo.gl/tRJ6W9>
- Tarrés, S., y Rosón, F.J. (2009). La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 14, 179-197. Recuperado de <https://goo.gl/RBMsBi>
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1098214005283748>. Recuperado de <https://goo.gl/l3SKXu>
- Tillson, J. (2011). In favour of ethics education, against religious education. *Journal of philosophy of education*, 45(4), 675-688. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00829.x>. Recuperado de <https://goo.gl/lSylHG>
- Wang, C. (2013). Fostering critical religious thinking in multicultural education for teacher education. *Journal of Beliefs & Values*, 34(2), 152-164. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13617672.2013.802127>. Recuperado de <https://goo.gl/QTcX3A>
- Watson, K. (2010). Contrasting policies towards (mainly) Christian education in different contexts. *Comparative education*, 46(3), 307-323. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2010.503743>. Recuperado de <https://goo.gl/xOEFDS>
- White, J. (2004). Should religious education be a compulsory school subject? *British Journal of Religious Education*, 26(2), 151-164. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200420042000181929>. Recuperado de <https://goo.gl/CMY8YD>
- Zilliacus, H., y Holm, G. (2013). “We have our own religion”: A pupil perspective on minority religion and ethics instruction in Finland. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 282-296. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2012.750707>. Recuperado de <https://goo.gl/P2yRk4>
- Zilliacus, H., y Kallioniemi, A. (2016). Secular ethics education as an alternative to religious education –Finish teachers’ views. *Journal of*

Beliefs & Values, 37(2), 140-150. Doi:
http://dx.doi.org/10.1080/13617672.2016.1185231. Recuperado de
<https://goo.gl/TxdrLm>

Atención psicológica en los y las profesionales del SAMU ante el estrés postraumático

Psychological care in SAMU professionals in the face of post-traumatic stress

Estela Cebrián Ponce (1), Desirée Camús Jorques (1, 2), Carme Nácher Soliva (1), María Isabel Moreno Francés (1), Ana Sanchis Nogués (1)

(1) Universidad de Valencia

(2) SES-SAMU Valencia

Resumen: El presente artículo se centra en conocer la percepción de los profesionales del Servicio de Atención Médica Urgente SAMU de la provincia de Valencia, en cuanto a la preparación previa a nivel psicológico ante situaciones que puedan llevar a sufrir estrés postraumático. También pretende determinar la necesidad de disponer de técnicas de prevención y control ante situaciones que lleven a estrés postraumático. El instrumento utilizado en la metodología es un cuestionario ad-hoc cumplimentado por parte de los profesionales del SAMU, creando así un estudio observacional transversal de tipo descriptivo. Los resultados obtenidos muestran que, la mayoría de los y las profesionales cree necesario recibir formación en técnicas de prevención y control de estrés postraumático. Todos los y las profesionales indican que, en su servicio no disponen de equipo de ayuda psicológica en caso de una situación que lleve a sufrir estrés postraumático. Mediante el siguiente artículo se manifiesta la necesidad de recibir formación para poder prevenir, controlar y afrontar mejores intervenciones con alta carga emocional que den lugar a estrés postraumático.

Palabras clave: Estrés postraumático, SAMU, Emergencias Extrahospitalarias, Estrés, Atención Psicológica.

Abstract: This article focuses on knowing the perception of SAMU professionals in the province of Valencia, regarding the psychological preparation in situations that may lead to post-traumatic stress. It also intends to determine the need for prevention and control techniques in situations that lead to post-traumatic stress. The instrument used in the methodology is an ad-hoc questionnaire completed by SAMU professionals, creating a descriptive cross-sectional observational study. The results show that most professionals believe it is necessary to be coached in post-traumatic stress prevention and control techniques. All professionals indicate that, in their service, they do not have psychological help equipment in case of a situation that leads to post-traumatic stress. The following article shows the need for training in order to be able to prevent, control and better face interventions with high emotional load that give rise to post-traumatic stress.

Key words: Post-traumatic stress, SAMU, Out-of-hospital Emergencies, stress, Psychological Attention.

Recibido: 02/10/2019 Revisado: 29/10/2019 Aceptado: 19/11/2019 Publicado: 15/01/2020

Referencia normalizada: Cebrián Ponce, E., Camús Jorques, D., Nàcher Soliva, C., Moreno Francés, M.I. y Sanchis Nogués, A. Atención psicológica en los y las profesionales del SAMU ante el estrés postraumático. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 37-58 .doi: 10.15257/ehquidad.2020.0002

Correspondencia: Desirée Camús Jorques. Enfermera del SES-SAMU Valencia. Profesora asociada de la Facultat d'Infermeria y Podologia de la Universitat de València. Correo electrónico: desiree.camus@uv.es

1. INTRODUCCIÓN

La asistencia humanitaria es un importante recurso para ayudar a personas afectadas por situaciones de emergencia, pero la ayuda que prestan los y las profesionales a los y las afectados/as puede causarles daños no intencionados. El gran impacto emocional que presentan las distintas situaciones de emergencia, hace que el personal que trabaja atendiendo emergencias esté sujeto constantemente a padecer estrés (Hernández y Orozco, 2018). La efectividad del servicio de emergencia, no depende sólo del tipo de organización, del presupuesto, la cantidad de profesionales o la intensidad del suceso; un determinante principal de la calidad del servicio asistencial es el estado emocional de los y las profesionales que ofrecen la asistencia (González et al., 2018). El personal de emergencias está continuamente en contacto con sucesos traumáticos, con los cuales puede experimentar reacciones de estrés si la situación sobrepasa sus expectativas, y su capacidad de responder ante el hecho no le resulta suficiente para enfrentarla o solucionarla. El estrés postraumático es el trastorno más frecuente entre el personal de emergencias. Debido a su labor diaria están constantemente expuestos a acontecimientos estresantes y traumáticos, provocando con frecuencia afectaciones psicológicas en ellos y ellas (Ruiz y Guerrero, 2017).

Las situaciones de emergencias son complejas, no solo en la forma en la que suelen presentarse, sino también por las distintas medidas que hay que llevar a cabo para su resolución. Deben existir una serie de pautas estandarizadas, basadas en la experiencia, contrastadas y que minimicen la necesidad de decidir ante los problemas que se presenten, permitiendo una respuesta

óptima. Los y las profesionales que atienden víctimas de sucesos traumáticos generalmente funcionan bien bajo responsabilidades, peligros y estrés de sus trabajos, pero la experiencia estresante puede superar en cualquier momento los recursos de afrontamiento (SESCAM, 2014).

El SAMU es un servicio móvil extrahospitalario que está especializado en la atención de urgencias vitales o emergencias y catástrofes, 24 horas al día. Atiende al/la paciente o accidente in situ y es el encargado de realizar el transporte asistido primario y secundario en las unidades medicalizadas terrestres y áreas o en otros dispositivos cuando el paciente se encuentra estabilizado. Actúa siempre bajo la coordinación del Centro de Información y Coordinación de Urgencias (CICU) provincial y se coordina también con las demás estructuras sanitarias y no sanitarias que están implicadas en la asistencia a las urgencias y emergencias. Está formado por un/a médico/a con experiencia en el traslado de enfermos críticos, un enfermero o una enfermera con similar experiencia y un/una Técnico de Emergencias Sanitarias (TES) (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2010).

En situaciones de emergencia se espera un aumento de las reacciones emocionales intensas de las personas. La mayor parte de estas manifestaciones son normales, pero si no se identifican rápidamente en las personas que requieren un apoyo especial podría generarse una patologización de aquello que era normal dentro del contexto anormal. Las emergencias conllevan a una perturbación psicosocial que excede la capacidad de manejo de la población afectada. En una correlación de impacto y/o gravedad, el desastre se sitúa en el extremo que causa mayor estrés colectivo y conlleva a mayor número de personas afectadas (Dirección Nacional de Emergencias Sanitarias, 2015).

El comportamiento es la forma de actuar de cada persona frente a una determinada situación, y depende de la formación académica del individuo, experiencias vividas, entorno, etc. el cual puede definir la forma de reaccionar de cada persona ante las distintas situaciones que experimenta. Tiene un papel fundamental en el ser humano, es propio de cada uno. El ser

humano se adapta y varía sus respuestas, lo que hace que en situaciones de emergencia reaccione de diversas maneras haciendo impredecible el resultado de las consecuencias que se puedan originar por dicha reacción. Para poder estudiar el comportamiento de las personas en estas situaciones es necesario replicar o tener una aproximación de eventos que suponen una emergencia, pues en la replicación de una determinada situación puede encontrarse la solución a un determinado problema (Ortiz et al., 2018). Cuando la persona se encuentra en una situación de emergencia, siente miedo de responsabilizarse de sus actos, de la toma de decisiones e instintivamente tiende a refugiarse en el grupo (Samper, 2016).

El trastorno por estrés postraumático (TEPT) consiste en: “una serie de síntomas que siguen a la experiencia directa, observación o conocimiento de un suceso o sucesos extremadamente traumáticos (ocurrencia o amenaza de muerte o lesiones graves o amenaza a la integridad física de uno mismo o de otras personas) a los que la persona respondió con miedo, impotencia y horror intensos” (Bados, 2015). El TEPT puede aparecer en personas que sufren directamente el suceso traumático, familiares o amigos/as, los/las testigos, aquellos que se enteran del suceso y todos los profesionales de la salud y de rescate que intervienen en situaciones de emergencia o desastre. La experiencia traumática sobrepasa las expectativas de la persona y deja signos y síntomas cognitivos, conductuales, afectivos y psicológicos, interfiriendo en la vida familiar, social y laboral de la persona. Cuando ocurre una emergencia puede verse la crisis por la que pasan los que han sufrido el evento; la gravedad y tipo de lesiones que presentan, el número de fallecidos, los desaparecidos o que han sufrido alguna lesión, pérdidas materiales y económicas, etc. En todas estas situaciones es normal que aparezcan distintas alteraciones de la salud mental, conllevando a manifestaciones estresoras e incluso psicotraumatizantes. El impacto en la salud mental tiene lugar no sólo en las personas que sufren pérdidas de manera directa, sino también en aquellos que participan en labores de auxilio. Por esto el TEPT se sitúa como el trastorno más frecuente entre el personal de primera respuesta (Lorenzo y Guerrero, 2017).

El TEPT es muy específico del sector de emergencias pues principalmente estos/as profesionales están en contacto con personas las cuales su vida corre peligro, o la misma vida de los profesionales se ve en peligro (Agulló et al., 2013). A los y las profesionales de emergencia a menudo se les asigna labores sin tener en cuenta su edad, formación, habilidades, experiencias, circunstancias personales, y esto puede generar la aparición de síntomas de estrés. Ciertas veces es el/la profesional el/la que no reconoce que la situación que se le presenta, está por encima de sus recursos (Fernández, 2013).

El personal de primera respuesta o de emergencias está expuesto a condiciones especiales de trabajo donde presencian muertes masivas, heridas graves en personas y animales, cuadros de desesperación, sufrimiento humano, situaciones en las que se amenaza la propia integridad física. Todo esto pone a prueba la resistencia, coraje y las capacidades que tienen para cumplir su labor (Agulló et al., 2013 y Lorenzo y Guerrero, 2017). Las situaciones de ayuda presentan en común que en todas ellas hay alguien que sufre y necesita ayuda, y alguien que esté dispuesto a darla. La mayoría de las y los profesionales de emergencia se enfrentan día a día con situaciones que pueden crear un alto impacto psicológico. Si no se resuelven y se afrontan apropiadamente el estrés puede evolucionar de manera negativa y puede que se presenten desordenes psicológicos (Parada, 2009). La aparición de estrés postraumático en el personal de emergencias se relaciona con la identificación del personal con los fallecidos en términos de “pude haber sido yo”, “podría haberle pasado a un familiar o a un amigo”, etc. La implicación emocional excesiva con las víctimas es un papel importante en el impacto psicológico que la situación traumática puede tener sobre el profesional de emergencias, llevando a la cronificación de reacciones traumáticas posteriores al no poder emocionalmente tomar distancia con los acontecimientos (Gonzales et al., 2004).

Existen 4 factores que se relacionan con los y las profesionales que dan lugar a experimentar estrés postraumático, son: la capacidad para empatizar, el comportamiento hacia la víctima, la habilidad para distanciarse del trabajo y

el sentimiento propio de satisfacción por ofrecer ayuda (Meda et al., 2012). Los y las profesionales que trabajan con víctimas de traumas usan la empatía para comprender el proceso por el que pasa la persona, valorando la magnitud del problema, así como para llevar el tratamiento adecuado. Debido a esta característica emocional llegan a presentar unos síntomas similares a los de la víctima. Por esto la empatía es considerada un factor fundamental en el desarrollo de TEPT en los profesionales. La habilidad empática que presentan los profesionales de reconocer el sufrimiento del otro como algo que ha sido experimentado en otro momento de la vida del profesional y la significación que tuvo la situación para él. (Lorenzo y Guerrero, 2017 y Meda et al., 2012). Las razones principales por las cuales pueden sensibilizarse los y las profesionales que están en contacto con personas que han sufrido experiencias traumáticas, y que pueden llegar a dar síntomas parecidos son el exceso de empatía o una empatía mal manejada, puede ser un factor de sensibilidad; profesionales de emergencias que han vivido experiencias parecidas a aquellas con las que están en contacto; traumas personales no resueltos pueden activar los mecanismos subyacentes de la experiencia traumática; traumas que sufren niños/as afectan en mayor medida a la empatía y el trauma secundario (Meda et al., 2012 y Pacheco et al., 2012).

Afrontar una situación crítica en el ámbito de emergencias no es algo que se tenga que hacer solo cuando se presente la situación, sino que es una labor que comienza antes y que debe ser continuada durante la intervención en la situación crítica así como inmediatamente después y en los días y semanas siguientes (Parada, 2009). Los y las profesionales se tienen los unos a los otros y por eso deben ser conscientes de que su labor no es solo con los damnificados, sino también con sus propios compañeros pues si se observa alguna de las anteriores manifestaciones de estrés en alguno de los profesionales, deben apartarlo del lugar del trabajo causante de esa reacción y llevarlo a un lugar sin estímulos agresivos (Fernández, 2013).

El contacto con el riesgo para la vida de propios y terceros, el contacto con la muerte en el ámbito profesional, o los niveles de responsabilidad a los que se exponen con sus acciones, hace que el sector de las emergencias sea uno de

riesgo psicosocial muy grave para los implicados. Ante esto, se muestra como necesidad de primer orden la acción preventiva en estrategias de afrontamiento y salud psicosocial, tanto a nivel individual como grupal. Por tanto, dentro del sector de emergencias se presenta la imperiosa necesidad de formación continua para los implicados, así como se detecta la necesidad de proporcionar estrategias de afrontamiento para las situaciones límite a las que se enfrentan día a día (Agulló et al., 2013).

El compromiso organizacional es importante, el conflicto de rol, normas culturales, tipo de organización, etc., son elementos que pueden potenciar la experiencia de estrés postraumático. Según la situación en que se encuentren los profesionales pueden experimentar el trastorno o pueden encontrar difícil continuar con su trabajo (Lorenzo y Guerrero, 2017). Las organizaciones deben legitimar la experiencia de sufrimiento que sus trabajadores/as pueden estar viviendo, aunque ya haya pasado mucho tiempo, si en estas se asume que todo ha vuelto a la normalidad y desnormalizan o descontextualizan las reacciones perdurables de estrés la responsabilidad caerá únicamente en el/la profesional y esto conllevará a graves consecuencias. Por esto es necesario el reconocimiento de la realidad por parte de la organización y normalidad de las reacciones de estrés ante la situación. Es importante que estas organizaciones provean a sus trabajadores/as de capacitación y entrenamiento en el desarrollo de estrategias de afrontamiento, a nivel individual y grupal, para hacer frente a situaciones de estrés, pero también para que puedan incorporarse de manera integrada y positiva a la normalidad (Pacheco et al., 2012).

En la intervención tras una crisis de estrés principalmente lo que debe hacerse es informar a los y las profesionales del equipo las posibles reacciones que se pueden experimentar, realizar ejercicios físicos y de relajación, volver a la rutina cuanto antes, descansar y dormir suficiente, alimentarse equilibradamente, no tomar alcohol u otras sustancias, estar en compañía y hablar con otras personas, compartir sentimientos y pensamientos de lo ocurrido como una experiencia vivida, participar en actividades familiares y sociales, analizar y asimilar lo ocurrido como una

experiencia vivida (Martín, 2014). Dar y recibir supervisión alivia la carga emocional, la supervisión en grupo puede promover la conexión con la realidad. El grupo se ve como una dimensión igual a la familia, en cuanto a que en él se encuentra la facilidad de recibir ayuda, apoyo emocional, alta tolerancia a las respuestas de estrés y una comunicación clara y permisiva. El afrontamiento grupal del estrés postraumático resulta un medio óptimo para realizar una comunicación abierta y permisiva, cuyo objetivo sea el buscar soluciones y no responsables, donde el apoyo emocional sea claro y expreso. La presentación de problemas emocionales, de respuestas de estrés, en un miembro del grupo conlleva que tales problemas sean considerados como problemas del grupo y no solo de quien los sufre directamente. El objetivo es el desarrollo de apoyo individual y grupal que permita encontrar nuevas vías de afrontamiento. (Moreno et al., 2004).

Los y las responsables del equipo de profesionales que intervienen en la situación traumática para prevenir el estrés postraumático en equipo deben asignar a cada miembro una actividad dependiendo de sus capacidades, formar e informar sobre las consecuencias a nivel personal que pueden padecer durante y tras la actuación, organizar los grupos de trabajo favoreciendo las relaciones positivas entre sus miembros (Fernández, 2013). Aunque no se puede evitar la exposición a una situación de estrés postraumático, las distintas instituciones pueden facilitar la detección del mismo, promover su control y poner los medios para que los afectados dispongan de las mejores oportunidades posibles para procesar sus experiencias estresantes dentro de un ambiente de apoyo y comprensión (Moreno, et al. 2004).

2. MÉTODO

El diseño del estudio utilizado es de tipo descriptivo, transversal y observacional. La muestra del estudio la constituyen profesionales médico/a, enfermero/a y TES que forman los equipos SAMU pertenecientes a la provincia de Valencia (ver Tabla 1). El número total de la población fue de 81 profesionales, contestando al cuestionario únicamente 41. El instrumento utilizado en la recogida de datos es un cuestionario diseñado para responder

a los objetivos planteados. Los cuestionarios fueron entregados a las distintas bases SAMU.

Tabla 1. Población de estudio. Personal SAMU de la provincia de Valencia.

Base SAMU	Nº total de profesionales	Nº cuestionarios cumplimentados
Alfa I 24 h (Hospital de Manises)	5 Enfermeras/os 5 Médicas/os 5 TES	8
Alfa II 24h (C.S. Alfahuir)	5 Enfermeras/os 5 Médicas/os 5 TES	7
Alfa III 24 h (Hospital La Fe)	5 Enfermeras/os 5 Médicas/os 5 TES	8
Alfa IV 24 h (Hospital General)	5 Enfermeras/os 5 Médicas/os 5 TES	8
6º equipo Alfa I y Alfa IV, Alfa II y III. 24 h	2 Enfermeras/os 2 Médicas/os 2 TES	1
Alfa VI y VII 12 h (Hospital Malvarrosa, Hospital La Fe <u>Campanar</u>)	5 Enfermeras/os 5 Médicas/os 5 TES	9
Total	81	41

Fuente: Elaboración propia

Para la recogida de datos del estudio se ha elaborado un cuestionario ad-hoc autoadministrado, anónimo, voluntario dividido en distintos bloques. Para la cumplimentación se pide permiso a los y las responsables de los servicios SAMU para su repartición y se informa a los y las participantes de las condiciones mediante una breve explicación en la primera hoja del cuestionario.

El cuestionario presenta preguntas cerradas de respuesta única o múltiple, existiendo algunas preguntas con pregunta abierta permitiendo expresar la opinión de los participantes. Presenta diez ítems, con cuatro bloques.

El primer bloque corresponde a los datos sociodemográficos como el sexo, edad, perfil profesional, base SAMU a la que pertenece y experiencia en el SAMU. El segundo bloque corresponde a la formación previa, formación que han obtenido a lo largo de su estancia de trabajo en el SAMU, cursos realizados e información recibida para el control del estrés postraumático. El tercer bloque corresponde al estrés postraumático, y aquí se pretende ver si alguno/a lo ha sufrido o conoce a algún/a compañero/a, y si en su unidad SAMU lo tienen en cuenta. El bloque cuatro corresponde a ayuda psicológica, si reciben ayuda psicológica tras las intervenciones, si disponen de psicólogo/a propio. De una manera informal el cuestionario fue validado por tres compañeras y la tutora de este trabajo.

Para mejorar la colaboración de los profesionales del SAMU en la cumplimentación de las encuestas, se elaboró una carta de colaboración, en la cual se explicaba el motivo de la investigación, se remarcaba el agradecimiento de su colaboración y cumplimentación de los cuestionarios. La carta se añadió a los sobres junto con los cuestionarios a entregar a las distintas bases y se dejaron en el tablón de anuncios de las bases durante 15 días hasta su recogida. A parte se informó a los y las profesionales de manera verbal sobre el estudio a realizar y que difundieran la información a los demás compañeros y compañeras para la máxima cumplimentación de cuestionarios.

El objetivo general de este estudio es determinar la necesidad de disponer de técnicas de prevención y control ante situaciones que lleven a estrés postraumático en los y las profesionales SAMU. Como específicos son identificar la percepción de los y las profesionales sobre la necesidad de disponer de técnicas de prevención y control ante estrés postraumático; determinar si han sufrido en alguna ocasión estrés postraumático; conocer si disponen de equipo de ayuda psicológica en caso de estrés postraumático y

evaluar si han recibido en los últimos dos años formación en cuando a técnicas para el control y afrontamiento del estrés.

3. RESULTADOS

La muestra está compuesta por un total de 41 profesionales de ambos sexos. El 46,3 % está representado por hombres y el 53,7 % por mujeres. En cuanto al perfil profesional de la muestra, el 26,8 % corresponde con las médicas/os, el 41,5 % lo representan enfermeras/os y un 31,7 % los TES (ver Tabla 2).

Tabla 2. Distribución por perfil profesional.

	Frecuencias	Porcentajes
Médico/a	11	26,8
Enfermera/o	17	41,5
TES	13	31,7
Total	41	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la experiencia en el SAMU los y las profesionales que han respondido el cuestionario, la mayor parte tienen más de 10 años de experiencia en el SAMU concretamente un 39 %. Seguido con un 31,7 % los profesionales con experiencia entre 5 a 10 años, después un 24,4 % con una experiencia de 1 a 5 años. Y finalmente sólo un 4,9 % de profesionales tienen menos de 1 año de experiencia en el SAMU.

Los porcentajes correspondientes a las respuestas de la pregunta número 1 del cuestionario: “En los últimos 2 años, ¿Ha recibido alguna formación sobre técnicas de prevención y control ante situaciones que puedan conllevar a sufrir estrés postraumático?”. Un porcentaje del 22 % de los profesionales sí que en los últimos dos años ha recibido formación sobre técnicas de prevención y control ante situaciones de estrés, frente a un 78 % que no ha recibido.

En la pregunta 2 del cuestionario “¿Ha realizado algún curso o ha asistido a alguna charla sobre prevención a nivel psicológico ante situaciones que crean estrés en los profesionales?”. Un 56,1 % de los profesionales no ha realizado ningún curso o ha asistido a alguna charla sobre prevención de estrés en los profesionales y que un 43,9 % de profesionales sí que han asistido a alguna charla o realizado un curso.

En la pregunta 2.1, de los profesionales que sí han hecho algún curso o asistido a alguna charla sobre prevención de estrés postraumático el 100 % lo realizaron o asistieron por iniciativa propia, ningún profesional realizó o asistió por iniciativa de la institución.

En la pregunta 3 “En cuanto a técnicas de prevención y control del estrés postraumático, ¿cree necesario recibir formación para afrontar mejor, usted y sus compañeras/os, las intervenciones en situaciones que conllevan una alta carga emocional?”, en esta pregunta un 87,8 % de profesionales cree necesario recibir formación para afrontar mejor las intervenciones en situaciones que conllevan una alta carga emocional. Un 12,2 % no cree necesario recibir formación.

En la pregunta 4 la cual dice “Alguna vez ha estado expuesto/a a: muerte o amenaza de muerte o peligro de daño grave, en una o más de las siguientes maneras: Experimentar uno mismo el acontecimiento, ser testigo del acontecimiento que le ha ocurrido a otro, experimentar exposiciones repetidas o de extremada aversión a detalles del acontecimiento.”, todos los profesionales contestaron que “Sí”, lo que corresponde el 100 % de ellos.

En cuanto a la frecuencia de exposición a muerte, amenaza de muerte, peligro o daño grave, el 46,34 % de profesionales señala que está expuesto a veces, un 26,83 % señala que a menudo, un 14,63 % indica que normalmente y un 12,20 % marca que siempre se encuentra en exposición a muerte, amenaza de muerte, peligro o daño grave (Iver Tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia de exposición a muerte, amenaza de muerte, peligro o daño grave en profesionales del SAMU.

	Frecuencias	Porcentajes
A veces	19	46,3
A menudo	11	26,8
Normalmente	6	14,6
Siempre	5	12,2
Total	41	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta número 5, “Al finalizar una intervención con alta carga emocional con su equipo de SAMU (muerte de un lactante o niño, accidentes muy graves, suicidios...), y pasado un tiempo, ha experimentado alguno de estos síntomas” tenía respuesta múltiple en la que los profesionales podían señalar varias de las siguientes respuestas:

- 5.1 Recuerdos dolorosos del acontecimiento traumático, involuntarios y espontáneos.
- 5.2 Sueños recurrentes angustiosos en los que el contenido y / o la emoción del sueño están relacionado con el acontecimiento.
- 5.3 Malestar psicológico intenso al exponerse a estímulos internos o externos que simbolizan o recuerdan un aspecto del acontecimiento traumático.
- 5.4 Importantes respuestas fisiológicas al recordar el acontecimiento traumático.
- 5.5 Otros. Indique cual.

En esta pregunta puede verse que 57,7 % de las respuestas obtenidas de los profesionales son de la casilla 5.1, un 21,2 % de las respuestas pertenecen a la casilla 5.2, un 17,3 % a la casilla 5.3 y un 3,8 % de las respuestas para la casilla 5.5. La casilla 5.4 no fue seleccionada por ninguno y ninguna de los y las profesionales.

En la pregunta 6, “¿Conoce a alguien de sus compañeros del SAMU que haya sufrido alguna vez estrés postraumático?”, un 43,9 % de profesionales conocen a algún compañero o compañera que ha sufrido estrés postraumático frente a un 56,1 % que señalan que no.

De los y las profesionales que sí conoce a alguien de sus compañeros/as del SAMU que ha sufrido estrés postraumático, en la pregunta 6.1 “Si la respuesta es afirmativa responda la siguiente pregunta: ¿Tras la situación de estrés postraumático se ha llevado a cabo alguna intervención o han recibido apoyo psicológico por parte del servicio donde trabaja?”, un 16,67 % de profesionales indica que sí se ha llevado a cabo una intervención o recibido apoyo psicológico por parte del servicio donde trabaja, frente a un 83,33 % que dice que no ha recibido nunca (ver Tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de profesionales que recibieron o no alguna intervención o apoyo psicológico.

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	15	83,3
Sí	3	16,6
Total	18	100,0

Fuente: Elaboración propia

En la pregunta 7, “En cuanto a la organización previa ante situaciones que puedan conllevar a estrés postraumático, ¿Cree que en su unidad SAMU se llevan a cabo las medidas necesarias en cuanto a prevención de estrés postraumático (definición clara de funciones, distribución adecuada y organización del equipo de trabajo: rotación y roles, organización de tiempos de trabajo)?”, un 53,7 % señala que nunca se llevan a cabo medidas necesarias para prevenir el estrés postraumático, un 31,7 % señala que a veces se llevan a cabo, un 2,4 % indica que a menudo, un 4,9 % elige la opción de normalmente y un 7,3 % dice que siempre se llevan a cabo.

En la pregunta 8: “¿En su servicio disponen de equipo de ayuda psicológica para los profesionales en caso de una situación que pueda llevar a que se produzca estrés postraumático?” todos los profesionales que han respondido el cuestionario, el 100 %, han contestado que en su servicio no disponen de equipo de ayuda psicológica en caso de una situación que conlleve a estrés postraumático. Con esto las preguntas 8.1 “Si la respuesta es afirmativa responda: ¿Conoce usted a alguna persona o usted mismo que haya utilizado el equipo de ayuda psicológica?” y la pregunta 8.2 “Si la respuesta anterior es afirmativa responda: ¿Cree que ha/han llevado mejor la situación de estrés al tratar con el equipo de asistencia psicológica?” no han sido respondidas por ninguno de los participantes, pues la pregunta 8 fue en negativo en todos los profesionales que respondieron.

Los porcentajes obtenidos en la pregunta 9, “¿Cree que sería necesario que tras una intervención de su equipo SAMU con alta carga emocional, se reunieran después en grupo para hablar de lo sucedido?”, son un 24,4 % de profesionales dice que es poco necesaria, un 48,8 % de profesionales marca que es necesaria esa reunión en grupo, un 26,8 % indica que es muy necesaria y ningún profesional marca la opción de innecesaria (ver Tabla 5).

Tabla 5. Valoración de la necesidad de reunión en grupo en el SAMU tras intervención con alta carga emocional.

	Frecuencia	Porcentaje
Innecesaria	0	0
Poco necesaria	10	24,4
Necesaria	20	48,8
Muy necesaria	11	26,8
Total	41	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta número 10, “Como profesional del SES-SAMU ¿Usted piensa que sería conveniente que se hiciera un seguimiento de los profesionales que hayan sufrido estrés postraumático?”, el 100 % de los profesionales indica que sería conveniente que se hiciera un seguimiento de los profesionales que hayan sufrido estrés postraumático, marcando la respuesta: Sí, pues así se les podría ayudar psicológicamente y dar pautas para afrontarlo.

4. DISCUSIÓN

La mayoría de los y las profesionales del SAMU de Valencia en este estudio indican la frecuencia con la que han estado expuestos a muerte, amenaza de muerte, peligro o daño grave y señalan que a veces y a menudo. Esto es importante pues como dice Lorenzo y Guerrero (2017) cuando ocurre una emergencia puede verse la crisis por la que pasan los que han sufrido esa emergencia. En estas situaciones es normal que suelen aparecer manifestaciones estresoras e incluso psicotraumatizantes, las cuales no sólo las sufren las personas que les afecta de manera directa esa situación sino que también afecta a las personas que participan en las labores de auxilio.

Los y las profesionales señalan que al finalizar una intervención con alta carga emocional con el equipo SAMU y pasado un tiempo ha experimentado recuerdos dolorosos del acontecimiento traumático, involuntarios y espontáneos y también sueños recurrentes angustiosos en los que el contenido y/o emoción del sueño está relacionado con el acontecimiento, lo que coincide con lo que dice Meda et al (2012) de que los y las profesionales que trabajan con víctimas de traumas usan la empatía para comprender el proceso por el que pasan las personas, debido a esto pueden llegar a presentar síntomas similares a los de las víctimas, considerando la empatía un factor fundamental en el desarrollo de TEPT.

Agulló et al (2013) considera que el TEPT es muy específico y se presenta en gran frecuencia entre los profesionales de primera respuesta. En el estudio un 43,9 % de los y las profesionales que respondieron al cuestionario señalan que sí que conocen a algún compañero/a que ha sufrido estrés postraumático.

La capacitación y entrenamiento en el desarrollo de estrategias de afrontamiento, a nivel individual y grupal para hacer frente a las situaciones que puedan llevar a estrés postraumático según dice Pacheco et al (2012) es deber de las organizaciones, es decir del propio servicio SAMU. Contrario a lo anterior, las y los profesionales que rellenaron el cuestionario indican que en los últimos dos años la mayoría (78 %) no recibió formación sobre técnicas de prevención y control ante situaciones que conlleven a sufrir estrés postraumático; en la realización de algún curso o charla sobre prevención de estrés postraumático sólo un 43,9 % indica que sí ha realizado algún curso o charla, y de los que sí han hecho algún curso/charla todos marcan que lo hicieron por iniciativa propia y no por parte de la organización.

Los y las profesionales también marcan (87,8 %) que sí creen necesario recibir formación para afrontar mejor las intervenciones que tienen una gran carga emocional, coincidiendo con Moreno et al (2004) que dice que aunque no se pueda evitar la exposición a una situación de estrés postraumático, las distintas instituciones pueden facilitar la detección del mismo, promover su control y poner los medios necesarios para mejorar el afrontamiento de los afectados.

Las organizaciones deben legitimar la experiencia de sufrimiento que sus trabajadores/as estén viviendo, ya que si se asume que tras la situación de emergencia con alta carga emocional todo ha vuelto a la normalidad, y se descontextualizan las reacciones de estrés que puedan tener, la responsabilidad de este estado caerá únicamente en el profesional y esto llevará a graves consecuencias. (Pacheco et al, 2012). En contraposición con estos hallazgos, los y las participantes del estudio afirman que la frecuencia en la que en su unidad se llevan a cabo medidas necesarias en cuanto a prevención de estrés postraumático como son la definición clara de funciones, distribución adecuada y organización de equipo de trabajo es nunca con un 53,7 % y a veces con un 31,7 %. También todos los y las profesionales creen que sería conveniente que se hiciera un seguimiento de los y las profesionales que hayan sufrido estrés postraumático pues así se les podría ayudar psicológicamente e impartir pautas para que lo afronten mejor.

Para Moreno et al (2004), es de vital importancia el apoyo grupal. Según éste la supervisión en grupo promueve la conexión con la realidad para los y las profesionales, pues el grupo se ve como una familia recibiendo ayuda, apoyo emocional, comunicación clara y permisiva, con el objetivo de buscar soluciones y no responsables. De acuerdo con lo anterior para los y las profesionales del SAMU de Valencia la reunión en grupo tras una intervención con alta carga emocional es necesaria (48,8 %), y algunas aclaraciones que han dado son que sirve para ventilar emociones, son humanos, para compartir emociones y sentirse mejor, etc.

La figura del psicólogo de emergencias, está poco profesionalizada. La mayoría de psicólogos y psicólogas involucrados en el sector de emergencias trabajan en base al voluntarismo prestado a través de los Colegios Oficiales de Psicólogos (COP), siendo estos mismos colegios los encargados de la formación continua de los profesionales de emergencias (Agulló et al, 2013). Analizado la importancia de lo anterior, el 100 % de los y las profesionales que rellenaron el cuestionario, indican que en su servicio no disponen de equipo de ayuda psicológica para ellos y ellas en caso de situaciones que originen estrés postraumático.

5. CONCLUSIONES

El contacto con la muerte, amenaza de muerte, peligro y daño grave es muy común en los y las profesionales que trabajan en el SAMU de la provincia de Valencia, la empatía con las víctimas hace que suelen presentar recuerdos dolorosos del acontecimiento, sueños angustiosos, etc. viendo así que en los y las profesionales del SAMU de Valencia existe una alta predisposición a aparición de estrés postraumático.

Las bases SAMU de Valencia manifiestan que a veces y casi nunca se llevan a cabo las medidas necesarias para la prevención de estrés postraumático como la definición clara de funciones, distribución y organización adecuadas del equipo de trabajo. Todos creen que sería conveniente que se hiciese un seguimiento a los y las profesionales que sufren y sufrieron estrés postraumático pudiendo así ser ayudados/as psicológicamente y dar pautas para que lo afronten mejor.

Todos y todas señalan que en su servicio no disponen de equipo de ayuda psicológica para los profesionales en caso de que se produzca estrés postraumático. No estando en el Servicio SAMU de Valencia para disposición de los profesionales como tal la figura del psicólogo o psicóloga.

El apoyo grupal es de gran importancia tras una intervención con alta carga emocional, pues promueve la conexión con la realidad, se ve como una familia recibiendo apoyo emocional, comunicación clara y permisiva, para así buscar soluciones. Para los y las profesionales de SAMU de Valencia la reunión en grupo tras una situación con alta carga emocional es necesaria y algunos de los comentarios expuestos referentes a la reunión en grupo son: *“Sirve para ventilar emociones”, “Somos humanos”, “Para sentirse mejor”, “Para compartir emociones”*.

Las y los profesionales del SAMU de Valencia reciben escasa o ninguna formación en cuanto a prevención y control ante situaciones con alta carga emocional que puedan llevar a estrés postraumático, un 78 % señala que no recibió formación sobre el tema en los últimos dos años. La mayoría de estos y estas profesionales creen que es necesario recibir formación para poder afrontar mejor las intervenciones con alta carga emocional que llevan a cabo en su día a día. Esta formación no la ofrecen las organizaciones, siendo los y las profesionales, mediante iniciativa propia con un 43,9 % que indica que ha realizado algún curso o charla, los y las principales responsables de su formación en cuanto a técnicas de prevención y control ante estrés postraumático.

En definitiva, los y las profesionales del SAMU de Valencia afirman que no reciben formación sobre técnicas de prevención y control de ante situaciones que puedan dar lugar a la aparición de estrés postraumático, tampoco presentan equipo psicológico que pueda ayudarles en caso de una situación con alta carga emocional. Siendo por tanto un colectivo muy vulnerable a sufrir estrés postraumático, lo que conllevaría a que las organizaciones deberían tener el deber de impartir formación a sus profesionales para mejorar el trabajo y evitar así más víctimas, en este caso víctimas invisibles o secundarias ante cualquier situación de emergencia. Es de importancia también fomentar la reunión en grupo tras cada situación de emergencia con gran carga emocional pues así, como casi todos y todas afirman en este estudio, el apoyo grupal es de gran ayuda y sirve como conexión con la realidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

Agulló, E., Llosa, JA. Y González, M. (2013). *Riesgos psicosociales en profesionales de los servicios de emergencia. Una aproximación crítica a los planteamientos normativos, conceptuales y metodológicos*. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~aepc/WEBCLINICA/DOCUMENTOS/librocapitulosXICong.pdf>

Bados, A. (2015). *Trastorno por Estrés Postraumático*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/356/1/117.pdf>

Dirección Nacional de Emergencias Sanitarias. (2015). *Salud mental: recomendaciones para la intervención ante situaciones de emergencias y desastres*. Recuperado de: https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2017/01/2015-04-24_sm-en-emergencias-y-desastres.pdf

Fernández, M. JM. (2013). *Gestión e intervención psicológica en emergencias y catástrofes*. Madrid: Pirámide.

Gobierno de España. Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad; Instituto de Información Sanitaria. (2010). *Atención a la urgencia extrahospitalaria, organización en las comunidades autónomas*. Recuperado de: http://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/docs/siap/Urgencia_Extrahospitalaria_2010.pdf

- Gonzales, O.H., Miguel, T. JJ., Cano, V.A. y Iruarrizaga, I. (2004). Efectos de la exposición a eventos traumáticos en personal de emergencias: consecuencias psicopatológicas tras el atentado terrorista del 11-M en Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 10, 207-217. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1154401>
- González, P.C., Sánchez, P.Y. y Peña, L.G. (2018). Fatiga por compasión en los profesionales del servicio de emergencia. *Dominio de las Ciencias*. 4 (1). 483-498. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313248>
- Hernández, C. KM. y Orozco, C. G (2018). Estrés postraumático en personal de emergencias asociado al funcionamiento cognitivo e inteligencia emocional. *Revista Estudiantil del ISMM*, 8 (4), 120-136. Recuperado de: http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista_estudiantil/article/view/1743/1352
- Lorenzo, R. A., Guerrero, A. EA. (2017). Afectaciones psicológicas en personal de primera respuesta: ¿Trastorno por estrés postraumático o estrés traumático secundario? *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28 (2), 252-265. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2332/233256001001.pdf>
- Martín, M. C (2014). *Estrés de los intervinientes en emergencias. Guía Práctica*. Recuperado de: http://www.exyge.eu/blog/wp-content/uploads/2014/01/prl_stres_emergencias.pdf
- Meda, R., Moreno J. B, Palomera, A., Arias, E. y Vargas, R. (2012). La Evaluación del estrés traumático secundario. Estudio comparado en bomberos y paramédicos de los servicios de emergencia de Guadalajara, México. *Terapia psicológica*, 30(2), 31-41. Recuperado de: https://scielo.cciq.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082012000200003
- Moreno, J.B., Morante, B. ME., Losada, N. MM., Garrosa, H. E. y Rodríguez C.R. (2004). El estrés traumático secundario. Evaluación, prevención e intervención. *Terapia Psicológica*, 22(1), 69-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/785/78522108.pdf>
- Ortiz, RA., Ceballos, YF. y Gutiérrez, EV. (2018). Modelación y simulación de comportamientos humanos en situaciones de emergencia en un call

center: una revisión crítica de literatura. *Ingenierías USBMed*, 9(1), 97-111. Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/IngUSBmed/article/view/3329>

Pacheco, T.T., Garrosa, H. E., Lopez, V. E. y Robles, JI. (2012). *Atención psicosocial en emergencias*. (1ª. Ed.). Madrid: Síntesis.

Parada, T. E. (2009). *Psicología y Emergencia (2ª edición)*. Recuperado de: <https://comepsi.mx/attachments/article/106/Psicologia%20y%20Emergencia.pdf>

Ruiz, A.L. y Guerrero, EA. (2017). Afectaciones psicológicas en personal de primera respuesta: ¿Trastorno por estrés postraumático o estrés traumático secundario? *Revista puertorriqueña de Psicología*. 18 (2). 252-265. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2332/233256001001.pdf>

Samper, L.E. (2016). Personalidad ante el trauma en el s.XXI: fragilidad y antifragilidad ante el trauma. *Sanidad Militar*, 72(3), 209-215. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1887-85712016000300007

SESCAM (2014). *Guía Asistencial de Urgencias y Emergencias Extrahospitalarias. Segunda edición*. Recuperado de: https://sescam.castillalamancha.es/sites/sescam.castillalamancha.es/files/documentos/pdf/20141029/guia_asistencial_2014.pdf

Mujeres gitanas y feminismo: un movimiento sin diseccionar

Romi and feminism: a movement without dissecting

Paz Peña García (1)

(1) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Centro Asociado de Úbeda-Jaén

Resumen: La especificidad de género y cultural supone tener en cuenta aquellas características que provocan que las oportunidades de las mujeres gitanas se vean disminuidas con respecto a la población en general y a los varones de su comunidad. La sociedad debe poner en marcha una serie de garantías para atender a las problemáticas específicas, comprendiendo que el punto de partida no es idéntico para todas las mujeres y, por tanto, el camino a recorrer puede y debe estar adaptado a cualquier circunstancia. Las mujeres gitanas, hoy en día, en la sociedad española, como grupo étnico-cultural, padecen una situación diferente con respecto a los varones. Les afecta una múltiple discriminación: por ser mujeres en una sociedad patriarcal y por pertenecer a una minoría étnica que, según los estudios sobre prejuicios sociales, recibe la peor valoración social. La desvalorización de las mujeres como grupo se traduce en la discriminación por sexo, un hecho universal y común al total de las mujeres, incluso cuando los intentos de dominación son tan sutiles que no son conscientes de éstos. La discriminación múltiple y/o interseccionalidad que sufren las mujeres gitanas, viene dada por su pertenencia al género femenino y a una etnia excluida socialmente.

Palabras clave: Mujeres gitanas, Feminismos, Participación, Asociacionismo, Interseccionalidad.

Abstract: Gender and cultural specificity assumes taking into account those characteristics that cause the opportunities of Roma women to be diminished with respect to the population in general and to the men of their community. Society must set in motion a series of guarantees to address specific problems, understanding that the starting point is not identical for all women and therefore the road to travel can and should be adapted to any circumstance. Nowadays Romi in Spanish society, as ethnic-cultural group, suffer a different situation with respect to men.

It is affected by multiple discrimination: for being women in a patriarchal society and for belonging to an ethnic minority that, according to social prejudice studies, receives the worst social assessment. The devaluation of women as a social group translates into discrimination by sex, a universal fact common to all women, even when attempts at domination are so subtle that they are not aware of them. The multiple discrimination of Romi is given by their belonging to the feminine gender and to a socially excluded group.

Keywords: Romi, Feminisms, Political participation, Associationism, intersectionality.

Recibido: 15/10/2019 Revisado: 19/11/2019 Aceptado: 30/11/2019 Publicado: 15/01/2020

Referencia normalizada: Peña García, P. (2020). Mujeres gitanas y feminismo: un movimiento sin diseccionar. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 59-78. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0003

Correspondencia: Paz Peña García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Centro Asociado de Úbeda-Jaén. Correo electrónico: mppena@jaen.uned.es

1. INTRODUCCIÓN

Como en otros países europeos, los gitanos españoles han sufrido persecución, encarcelamiento, exclusión social y segregación espacial, sedentarización y asimilación, la prohibición de su lengua y cultura (Alfaro, 2009, 1993), así como la negación de su reconocimiento como minoría étnica y cultural. Estos procesos de exclusión, altamente contradictorios y a menudo cambiantes, no son sólo, el resultado del rechazo social y la estigmatización de la sociedad mayoritaria; al mismo tiempo, son activamente promovidos y aplicados por una amplia gama de medidas gubernamentales.

Desde su llegada a la Península hasta el presente, los gitanos han sido vigilados por el Estado-nación español, siendo tratados como un enemigo interno. El Pueblo gitano ha sido objeto de estudio a lo largo de la historia, identificándose las primeras muestras de interés el siglo XVII. Como objeto de interés académico, los gitanos y las gitanas no han tenido ningún papel protagonista ni activo, por lo que, para la elaboración de este texto, se indica la necesidad de gestar un material fruto de conocimientos dialogantes desde una perspectiva tanto emic, como etic para así inducir a una interrelación entre investigador e investigado. Por ello, resulta necesario especificar la interrelación, la construcción identitaria, cómo definimos lo gitano y lo no-gitano, así como su mantenimiento mediante mecanismos de autoidentificación, delimitación, discriminación, segregación, racismo, etc. (Peña, 2017).

Si preguntáramos al azar a cualquier ciudadano cómo se imagina a una mujer gitana, es probable que en su mente se dibuje un perfil estereotipado de nosotras, las gitanas. Con seguridad se nos asignará mentalmente una indumentaria, unos accesorios e incluso creerán conocer como es nuestra vida en el día a día. Pero la realidad, es, que la diversidad es lo que define a este grupo, sin que esto vaya en detrimento de la Romipen o identidad gitana. El sistema patriarcal al que nuestra sociedad está tan habituada y desde el que se concreta toda acción social y/o política, se ha organizado sobre la dominación de las mujeres y el control de la maternidad, lo que ha producido que siga existiendo una hegemonía de los valores masculinos sobre los femeninos.

El papel de las mujeres gitanas queda enmarcado en la significación que cobra en su comunidad la familia tradicional, presentando una asignación de roles en función del género. Así, como en todas las culturas, existen elementos negativos para la igualdad (Amorós, 1997), ya que los valores que más se resaltan en la mujer y que se transmiten desde la educación son, entre otros, el respeto y la sumisión a las decisiones adoptadas por el hombre, el honor demostrado a través de la castidad y la maternidad, ésta última asumida como principal función. Sobre la mujer, como principal educadora, recae la responsabilidad de transmitir estos valores a las siguientes generaciones asumiendo que de ellas depende la supervivencia de los rasgos que se considera que configuran la Romipen o identidad cultural gitana y que, al mismo tiempo, como en otras culturas, se justifica en base a unas diferencias de género. Las mujeres, al igual que en otras etnias, tienen una mayor responsabilidad de mostrar los símbolos representativos y diferenciadores de su cultura, especialmente los hábitos más visibles o los elementos que caracterizan la vestimenta y la imagen.

De modo que romper con las normas de la comunidad está aún menos permitido en las mujeres, cuya visión es un mensaje en sí misma para otros grupos. Buscar la manera de articular tradición y progreso es uno de los grandes retos que está protagonizando las mujeres gitanas y que, como en todos los cambios que pretenden abrir nuevas posibilidades de existencia,

está acompañado de una ruptura de entendimiento entre generaciones y, por tanto, de cierto sufrimiento y conflicto en una cultura donde la familia está considerada como el principal valor.

A las mujeres gitanas, les afecta otro factor que no se puede olvidar, su pertenencia a una cultura que, al igual que todas las culturas -aunque con expresiones específicas-, tiene valores de género que han estado asociados tradicionalmente a la función social que deberán cumplir como madres y esposas. Coexisten diferentes realidades con respecto a los roles que asumen las mujeres gitanas, reflejo de la propia diversidad de su comunidad. Conviven los valores más tradicionales con otros nuevos emergentes. vinculados con la participación de la mujer en otros ámbitos de la sociedad. La posición de las mujeres gitanas en su comunidad viene determinada por los rasgos que conforman su particular Romipen o identidad cultural, unido a las variables socioeconómicas anteriormente mencionadas. En este sentido, las mujeres gitanas deben sobrevivir en medio de tres frentes:

- La discriminación que sufren por pertenecer a la etnia gitana por parte de la sociedad mayoritaria.
- La discriminación que sufren por ser mujeres por parte de esa misma sociedad.
- La discriminación que sufren por ser mujeres por parte de su propia etnia. Existe gran heterogeneidad entre las mujeres gitanas. Sus realidades son muy diversas en función del impacto de variables como, por ejemplo, la situación laboral, la vivienda, las posibilidades educativas o el ámbito geográfico. También es común en todas las culturas la relación entre las formas de discriminación de la mujer y la pobreza. A medida que nos adentramos en grupos sociales con características de exclusión social, las diferencias entre los sexos se hacen más evidentes, situando a estas mujeres en una posición de indefensión y de mayor vulnerabilidad ante problemáticas asociadas al género que quedan sin respuesta en parte por las lagunas legales, judiciales o por la inexistencia de recursos de protección social. Esta situación refleja, por una parte, la falta de consideración social y

política que padece la mujer en general, y por otra, que con respecto a las diferencias culturales de las minorías étnicas se ofrecen respuestas institucionales estandarizadas que, en ocasiones, tienen el efecto de llevar a las mujeres gitanas a la exclusión dentro su comunidad y no tienen en cuenta el punto de partida diferenciado en el que se sitúan.

2. DIVERSIDAD DE LAS MUJERES GITANAS HOY

El hecho de pertenecer a un grupo étnico minoritario hace que socialmente estas mujeres compartan un bagaje cultural que configura su Romipen como mujeres gitanas. En la actualidad coexisten diversas realidades en las que conviven los valores más tradicionales de la cultura gitana, con otros emergentes, derivados de la progresiva participación de las mujeres gitanas en los distintos espacios de la sociedad. En ocasiones, esta incorporación genera también numerosos conflictos internos entre las mujeres que tienen que satisfacer las exigencias de la sociedad mayoritaria, y las de su propio grupo de pertenencia, cumpliendo con las funciones y los roles que tradicionalmente les vienen asignados.

Esta realidad es percibida por algunos sectores de la comunidad gitana como algo positivo que contribuye al desarrollo del grupo. A nivel cultural, se sigue dando un valor fundamental al papel que ocupan con respecto a la familia, la maternidad y el matrimonio; en la sociedad mayoritaria, el concepto de familia y maternidad empieza a tomar una significación diferente, valorándose como progreso la planificación familiar y la incorporación de la mujer a los diferentes espacios de la sociedad. Así las mujeres gitanas con mayores posibilidades socioeconómicas intentan hacer compatible estas dos exigencias, dando lugar a nuevos modelos y referencias y, en definitiva, introduciendo otros elementos a la Romipen/identidad gitana, siendo esto percibido por parte de ellas como algo positivo por lo que supone de ayuda y contribución al desarrollo de la comunidad en su conjunto.

Por ejemplo, la incorporación al trabajo formal de las mujeres gitanas se produjo en un primer momento por necesidades económicas, como una forma útil y necesaria de subsistencia de la comunidad. En cambio, para las

mujeres que se encuentran en una situación de exclusión social, esta dicotomía de valores produce mayor marginación, al ser percibidas por la sociedad mayoritaria como responsables de su condición de pobreza por no saber y/o no querer decidir sobre la planificación familiar o la educación reglada de los hijos/as; y por otro lado, desde su cultura, son reconocidas y se sienten coherentes con las expectativas que han puesto sobre ellas y que han interiorizado como válidas y buenas.

Las estrategias culturales básicas de los gitanos, dependiendo de las circunstancias históricas, poseen triple propósito: “mostrar la gran diferenciación de las condiciones y creaciones culturales de los gitanos; entender la tradición como creación cultural que pretende la adaptación y la respuesta a cada período histórico y a cada contexto, con lo que es simultáneamente cambiante y duradera, creada y heredada, y señalan las estrategias de supervivencia y la relación que mantienen entre sí los gitanos con su tradición de gran profundidad histórica.

Lo que caracteriza a la cultura gitana es, sobre todo, “un estilo de combinar estrategias básicas de supervivencia, estrategias de relación política con la mayoría, el poder o el pueblo” (San Román, 1997, p. 303). Las gitanas que están siendo protagonistas de estos cambios, saben que se puede apostar por su promoción y al mismo tiempo no dejar de sentirse orgullosas de ser gitanas; son mujeres que han enriquecido su identidad/Romipen, pero saben que se enfrentan a un proceso duro y complicado en el que es necesario que ellas no sean las únicas implicadas, dado que depende de todos y todas el que se constituya una sociedad más igualitaria y justa, viviendo de acuerdo a uno de los valores más ansiados por el Pueblo gitano, la libertad de ser.

La Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana, enmarcada en el Programa Nacional de Reformas y en los planes y políticas nacionales de distintos ámbitos estrechamente relacionados con las condiciones de vida de las personas gitanas, y vinculada con los objetivos de la Estrategia Europea 2020, define unas líneas cuantitativas a alcanzar. En el ámbito de la educación, por ejemplo, se centran en el incremento de la

escolarización de la población gitana en Educación Infantil, el éxito en educación primaria, la finalización y éxito en Educación Secundaria Obligatoria y el incremento del nivel educativo de la población gitana adulta. Aunque progresivamente van alcanzando niveles superiores de formación académica, esto supone un obstáculo para acceder a muchas ocupaciones.

En las dos últimas décadas se han producido cambios en los discursos políticos en relación con la cuestión gitana, incidiéndose en la igualdad de trato y no discriminación, así como en la igualdad de oportunidades. Esta modificación es planificada a través del análisis de las tendencias políticas de las organizaciones internacionales e intergubernamentales, como la Organización para la Seguridad y la Cooperación Europea (OSCE), el Consejo de Europa (CdeE) y la Unión Europea. Por otro lado, la actividad en los espacios de participación social, así como la incorporación cada vez mayor de gitanos y gitanas a las Universidades, ha promovido un cambio procesual en la reformulación del discurso y de las acciones políticas, ya que la Romipen/identidad gitana ha adquirido una dimensión política y activa, aunque aún se estigmatiza asociándose etnicidad con marginalidad. La idea de generar en el ámbito universitario una identidad colectiva en relación con el Pueblo gitano, a modo de una “liberación cognitiva” (MacAdam, 1982, p.234), genera el impulso para que, desde ese espacio institucional, hayan surgido discursos a nivel individual para visibilizar y teorizar la heterogeneidad de las mujeres gitanas y así, de esta manera, no hablar de ellas en singular, si no en plural, para remarcar la idea alejada de esa triple interseccionalidad: “política, estructural y representacional” (Crenshaw, 2013, p. 5).

Si alguna cuestión caracteriza la situación actual de las mujeres gitanas es la gran heterogeneidad, variabilidad y diversidad de situaciones que viven; situaciones que dependen del sector social al que pertenecen, del territorio en el que se ubican, de la familia a la que pertenecen, de la edad o de su adscripción religiosa, entre otros aspectos.

Ante esta idea hay que resaltar que, de cara al trabajo en la intervención social con mujeres gitanas, se debería identificar el momento vital en el que se encuentran. Sobre todo, porque la memoria colectiva de las mujeres permite ser conscientes que los cambios, que han sufrido los roles tradicionalmente femeninos, han sido escasos y menores aún dentro del Pueblo gitano. Los procesos de cambio de cada mujer gitana, al igual que de cualquier mujer, son propios de cada individuo, característicos de cada una, formando parte de su proceso de crecimiento y desarrollo como persona; así como de su propia identidad individual.

3. LA REVOLUCIÓN SILENCIOSA. FEMINISMO DE LAS MUJERES GITANAS. CREACIÓN DE DISCURSOS DE ACTIVACIÓN SOCIOEDUCATIVA Y POLÍTICA

Las familias gitanas se vinculan entre sí por relaciones de parentesco y convivencia, formando un entramado social de mutuo apoyo en el que la solidaridad es uno de los valores principales. La familia gitana es el núcleo definitorio de la identidad individual, siendo la pertenencia a una determinada familia la base del reconocimiento de cada miembro.

Las mujeres gitanas en la actualidad se debaten entre dos frentes, sin olvidar claro está, los propios procesos de desarrollo individual:

- La responsabilidad de contribuir al mantenimiento de los roles familiares. Se les identifica con un papel clave en el proceso de socialización de su comunidad.
- Su identidad de género está definida por esa importante función social y es uno de los factores más influyentes que permite la convivencia de los valores más tradicionales con otros nuevos emergentes, como son la participación y la realización de la mujer en otros ámbitos de la sociedad.

Mediante el proceso de socialización, a las mujeres gitanas se les asignan los roles tradicionales centrados en la maternidad, la atención y el cuidado de los hijos e hijas y de las personas mayores, como se anotaba con anterioridad. Los hijos e hijas se consideran la principal aportación de la mujer a la familia.

El comportamiento, actitudes, conducta y aspecto de las mujeres gitanas son objeto de observación y control por parte del resto de los miembros de la comunidad. La valoración de éstos tiene una gran trascendencia y condiciona la libertad, la actuación y la toma de decisiones de cada mujer.

Como afirman Mora y Pereyra (1999), “las mujeres han puesto en práctica toda una serie de estrategias de supervivencia aprovechando esa misma clandestinidad y marginación a la que son sometidas. Esta adhesión a estructuras paralelas le proporciona una suerte de protección frente a la capacidad de control del aparato burocrático sobre prácticas solidarias y de intercambio de información y generación de ingresos” (p.208). Este hecho puede explicarse, en parte, por la dimensión comunitaria y familiar de la vida para los gitanos y gitanas. Así, la formación es fundamental para “formar actores colectivos, recursos y capacidades” (Jelin, 2005, p.93). No puede existir un movimiento asociativo y/o una actividad social comprometida, si realmente no se cuenta con una formación como herramienta para generar capacidad reflexiva hacia la construcción de identidades dialógicas, para pasar a una Romipen inclusiva y feminista.

Durante esta última década, se ha ido creando un movimiento, iniciado en un primer momento de forma individual, con un discurso contrario a la hegemonía cultural del neoliberalismo, cuestionando la idea de identidades estáticas en contraposición a la idea de identidades complejas e interseccionadas en el Pueblo gitano. Con el tiempo estas individualidades se han unido coincidiendo en espacios asociativos de comunicación, fundamentados en reivindicaciones de reconocimiento y de representación capaz de poner en valor la gestión de las diversidades, crear espacios con personas con capacidad de decisión y protagonismo propio y dejar de ser seres indefensos, débiles y manejables al antojo de la Administración, medios de comunicación, etc.

De Sousa Santos (2014), aborda la necesidad de organización y politización de las personas, desde la asunción de retos sociocomunitarios para así generar la idea de un Estado-nación “benefactor hegemónico” (Dietz, 2012,

p.167). Así, estos movimientos se centran en deconstruir la imagen poética y/o distorsionada que se tiene, en este caso de las gitanas, a la vez que se construyen nuevas voces gitanas feministas capaces de elegir y decidir caminos, relatos e identidades. Se gesta ante la necesidad, desde el punto de vista y experiencia de las participantes, de crear un movimiento social participativo real del Pueblo gitano, considerado como invisibilizado e históricamente olvidado.

Estos movimientos, están formados por mujeres y hombres gitanas, que toman la idea desde las fronteras feministas, de propuestas transformadoras, explorando, desde sus experiencias y conocimientos, su subalternidad étnica, para visibilizar realidades olvidadas y reconocer las necesidades de participar desde el discurso reactivo. Asimismo, habría que destacar los movimientos antidiscriminatorios y contra el odio hacia el Pueblo gitano y la homofobia, formados por mujeres y hombres gitanos sensibilizados y activistas y/o ciber-activistas que luchan por los Derechos Humanos y su reivindicación en los medios de comunicación.

Es necesario matizar que las necesidades y preocupaciones, no han sido las mismas entre asociaciones de mujeres gitanas y no gitanas. Mientras que las primeras han centrado su trabajo en la lucha por el acceso a la educación de los menores gitanos a un empleo digno y la mejora de la empleabilidad, sin reconocerse feministas, realizando una práctica diaria en sus entornos, las mujeres no gitanas han luchado por ellas mismas, por otros derechos como la participación sociopolítica y económica desde un proyecto etnocéntrico. Desde una visión reflexiva y autocrítica, habría que aclarar que, en el movimiento feminista occidental, no estaban identificadas las mujeres gitanas. Éstas no se han reconocido dentro de este movimiento por varios motivos:

- El proceso vital en el que se encuentra cada mujer gitana y su empoderamiento se ha encontrado mermado desde la invisibilización de la sociedad mayoritaria y desde su propio grupo sociocultural a lo largo de la historia escrita.
- La pertenencia a una minoría étnica excluida por la sociedad mayoritaria no ha favorecido el desarrollo individual de las propias mujeres gitanas.
- La propia cultura gitana no ha sido valorada como tal, y es desconocida por la mayoría.
- Hasta ahora, en la mayoría de los casos, la interacción entre la sociedad mayoritaria y el Pueblo gitano se ha producido de forma jerárquica, etnocéntrica y en una sola dirección.

El contexto tanto político, como social, ha provocado en la última década modificaciones en el papel de la ciudadanía, del mercado laboral, en el funcionamiento de las organizaciones sociales, que derivan en nuevas formas de participación. Ambos se encuentran marcados por el crecimiento de las desigualdades, el aumento de la pobreza y la exclusión social.

El Estado de Bienestar a nivel europeo, ha cambiado igualmente. Antes se consideraba que la responsabilidad en la protección de las personas era fundamentalmente pública, ahora avanzan los discursos que hablan de intervenciones y responsabilidades mixtas. En general los estados miembros de la Unión Europea están abriendo reformas centrales en sus sistemas de protección social, que llegan de la misma forma a los servicios sociales. Al mismo tiempo que se produce un debilitamiento de los sistemas de protección social, se refuerzan los enfoques garantes de los derechos sociales. Y en cierta forma, según las entidades sociales, nos enfrentamos a un aumento de relevancia de la cuestión gitana en la agenda política, aun siendo evidente que, en las últimas décadas, se han producido grandes cambios en la población gitana, tanto en las condiciones de vida y en los aspectos básicos de su inclusión (educación, empleo, vivienda, acceso a los servicios), como cambios culturales y sociales en el seno de la comunidad.

La situación de las mujeres gitanas en su ámbito sociocultural es muy heterogénea, este factor hace que sea desconocida para buena parte de la sociedad. En muchas ocasiones este escaso conocimiento las ubica en el estereotipo y el prejuicio. Como afirma Castells (1999), mantiene que en dicho contexto la reconstrucción de nuevas identidades o su confirmación, se generan fortalecidas, como réplica a las directrices individualizadoras, es decir, “desestructura la producción cultural endógena” (García Canclini, 1999, p.56) y homogeneizadora de la economía global y sus efectos negativos sobre los sectores sociales reconocidos como vulnerables o tendentes a ello (Colom, 1992).

El movimiento asociativo de mujeres gitanas desde una perspectiva de grupo nace en 1990 de la mano de Dolores Fernández desde la asociación de mujeres gitanas Romí en Granada, en un momento en el que la situación de las mujeres gitanas necesita un fuerte impulso, sumidas en un permanente debate acerca de su situación de desventaja, alejada y no representadas en ningún ámbito. Romí fue el intento de consolidar un movimiento feminista gitano, promocionando a las mujeres gitanas desde la participación, protagonizando acciones de forma voluntaria y motivando hacia el empoderamiento individual a través de los grupos. De esa manera, se manifestaba una conciencia común, una identidad colectiva como mujeres y como gitanas, desarrollando un feminismo desde la negociación, desde una revolución silenciosa.

Autores como Jelin (2005, p. 106), asignan a los actores sociales y al propio asociacionismo un “rol doble”. En este sentido, a través del asociacionismo de las mujeres gitanas, éste se erige en un sistema de reconocimiento social y se convierte en intermediario político no partidario. Las acciones principales que marcaron esta época asociativa de las mujeres gitanas se fundamentaban preferentemente en la idea de redistribución y no persiguiendo tanto un reconocimiento como grupo en las llamadas “políticas de reconocimiento” (Fraser, 1996, p.18).

Principalmente desde esta forma de acción participativa, no se identifica un discurso en reacción a la necesidad de unas políticas de identidad, creándose la necesidad de generar redes o idea de “sociedad red” (Castells, 1999, p. 94) como herramienta de interlocución, identificándose un asociacionismo intermediario entre el Estado -nación y el Pueblo gitano (Peña, 2017).

4. LAS RESISTENCIAS FEMENINAS LLEVADAS A CABO POR LAS MUJERES GITANAS. DE LA TRANSVERSALIDAD A LA INTERSECCIONALIDAD

Las mujeres gitanas han sido las grandes desconocidas desde las políticas de la diversidad, aunque más estimadas desde las políticas de igualdad como, por ejemplo, el ámbito de la salud y/o prevención. La interseccionalidad ha sido definida como una de las contribuciones más importantes de la teoría feminista a las ciencias sociales (Macall, 2005) y “un nuevo campo de investigación” (Cho et al., 2013, p. 196). Mohanty (2008) afirma que los feminismos hegemónicos silencian e invisibilizan los movimientos de las racializadas.

En este sentido se ejerce dominación occidental patriarcal. Se clarifica como se categoriza la idea de mujer, universalizándose el concepto desde un prisma etnocéntrico europeizante. Las nuevas identidades de frontera (Anzaldúa, 1987), no solo verifican las tradiciones culturales, sino también el modo mismo en el que se precisa y delimita la propia tradición. El alejamiento de la idea de homogeneidad nos aparta también de un discurso esencialista de las identidades. Desde el movimiento asociativo se repiensen las identidades étnicas y pueden ser utilizadas como herramienta para “construir una política del reconocimiento cultural” (Hernández y Suárez, 2008, p. 94).

Schiller, Bach y Blana (1992), definen la perspectiva transnacional acercándola a la concepción de etnicidad, provocando hacia un *discurso axiológico* (Dietz, 2012). En este sentido las mujeres gitanas de los movimientos sociales actuales manifiestan un empoderamiento ya que, a través del asociacionismo, y sobre todo asumiendo una perspectiva feminista

gitana, actúan desde la propia participación política y activista, generando identidades alejada de los márgenes. Éstas crean redes sociales proyectando una visibilización de la diversidad desde la heterogeneidad. De esta manera, se gesta en la sociedad la necesidad de un debate sobre la cuestión gitana en relación con las mujeres gitanas desde la perspectiva transnacional, cuestionándose dos aspectos: por un lado, la categoría hegemónica sobre identidad, y por otro lado, los espacios sociocomunitarios donde se participa.

Según Schiller (1992, p. 94) “el transnacionalismo puede ser considerado como una herramienta de análisis de los fenómenos sociales”. En este sentido el contexto sociocomunitario es fundamental de cara al posicionamiento que asume el movimiento asociativo y propiamente el desarrollado por el feminismo gitano, que modifica el sistema sociopolítico.

Se debería pasar de reflexionar sobre la construcción de la identidad étnica dentro de los Estados-nación, hacia la idea de ampliar el estudio hacia lo transnacional y la creación de redes en este nuevo espacio. Se podría considerar que la afirmación de la diversidad, que se visibiliza a través de estas formas de participación, genera cambios en esas *fronteras étnicas* (Barth, 1976).

Cuando se ha estudiado al gitano o a la gitana se ha tratado desde la idea de problema. No han sido consideradas como personas que contribuyen al desarrollo de los contextos sociocomunitarios. La ocupación de espacios de participación permite la reconstrucción de los conceptos de identidad, diversidad, diferencia..., produciéndose acciones de sensibilización y visibilización de creación de redes sociales interculturales, reestructurándose los Estados-nación y así evitándose esta forma de nacionalismos metodológicos (Wagner, 2011; Beck, 2000; Habermas, 1999; Touraine, 1998).

Esta reivindicación la protagonizan las más jóvenes junto con un grupo minoritario de mujeres adultas y mujeres gitanas que se mueven en el

movimiento LGTByQ, así como un número todavía menor, pero muy significativo, de hombres. A estas bases ideológicas de carácter cultural, se unen las reivindicaciones sociales y culturales que las mujeres gitanas comparten con las organizaciones masculinas: la lucha contra la interseccionalidad¹; la mejora de la inserción laboral y social de los gitanos; la promoción del respeto a la diversidad cultural; la demanda de derechos básicos, como una vivienda digna para las familias gitanas; una educación respetuosa con la diversidad cultural de los gitanos; la demanda de unos servicios sociales eficaces, de prevención para la salud, la promoción y la divulgación de la lengua y de la cultura gitana y la diversidad afectivo-sexual.

5. CONCLUSIONES

El mundo en general está construido en masculino, las mujeres que deciden salir al ámbito público tienen que realizar el esfuerzo de interiorizar la cultura masculina que lo caracteriza, por ello, teóricas como Lagarde, afirman que las mujeres somos biculturales², al tener que asimilar paralelamente la cultura masculina que existe en el ámbito público y la cultura femenina que rige el ámbito privado.

¹ En el ordenamiento jurídico interno, la ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en adelante LOI, dice en el apartado II in fine de la Exposición de Motivos que «(S)e contempla, asimismo, una especial consideración con los supuestos de doble discriminación y las singulares dificultades en que se encuentran las mujeres que presentan una especial vulnerabilidad, como son las que pertenecen a minorías, las mujeres migrantes y las mujeres con discapacidad». Sin embargo, en su articulado la LOI no hace ninguna definición del concepto ni desarrolla medidas concretas para luchar contra la discriminación múltiple. Únicamente en el artículo 14.6 se establece como criterio general de actuación de los poderes públicos «(L)a consideración de las singulares dificultades en que se encuentran las mujeres de colectivos de especial vulnerabilidad como son las que pertenecen a minorías, las mujeres migrantes, las niñas, las mujeres con discapacidad, las mujeres mayores, las mujeres viudas y las mujeres víctimas de violencia de género, para las cuales los poderes públicos podrán adoptar, igualmente medidas de acción positiva». https://www.gitanos.org/upload/53/27/GUIA_DISCRIMINACION_INTERSECCIONAL_VERSION_FINAL.pdf.

² https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/marcela_lagarde/mirada.pdf

La situación de las mujeres gitanas en su ámbito sociocultural es muy heterogénea, este factor hace que su situación sea desconocida para buena parte de la sociedad. En muchas ocasiones este escaso conocimiento las ubica en el estereotipo y el prejuicio. Si alguna cuestión caracteriza la situación actual de la mujer gitana es la gran heterogeneidad, variabilidad y diversidad de circunstancias que viven; escenarios que dependen del sector social y familiar al que pertenecen, del territorio donde viven, de la edad o de su adscripción religiosa, entre otros aspectos. Las mujeres gitanas se ven afectadas por las exigencias de los dos grupos a los que pertenecen: la comunidad gitana y la sociedad en general. Los procesos son distintos para cada mujer. Es importante hacer visible lo invisible y desarmar el sentido lírico y poético de ese sentir gitano que nos muestran una idea generalizada y única, siendo por el contrario heterogéneo y variable. Resulta necesario promover que las mujeres gitanas hagan una lectura crítica, no solo de la cultura mayoritaria, sino también de la suya, haciendo un esfuerzo por ir eliminando esas barreras impuestas por la sociedad hegemónica, sin caer en la idea generalizada y etnocentrista de ser así por el hecho de pertenecer a una cultura minoritaria. Por ello, las mujeres gitanas deben de continuar su proceso vital, como están haciendo muchas, a partir de la negociación y el cuestionamiento para no naturalizar desde las movilizaciones de reconocimiento.

El movimiento asociativo impulsado por las mujeres gitanas está motivando un desplazamiento de las *fronteras étnicas* (Barth, 1976), provocando una devolución de las relaciones interétnicas entre la sociedad mayoritaria y la minoritaria para alejarnos de la dominación, tomándose los procesos de etnogénesis como punto de partida, como causa que inventa al grupo, imaginándose al Pueblo gitano desde la diáspora.

En los últimos veinte años, la sociedad ha cambiado mucho, y también el pueblo gitano. La estrategia debe de tener en cuenta necesariamente los cambios que se producen en nuestro entorno y que afectan directamente a las mujeres gitanas, al Pueblo gitano y al papel que tendrá que jugar el

Estado-nación, y las entidades sociales. Se ha avanzado en la elaboración de un marco político, la Estrategia Nacional de Inclusión de la Población Gitana 2012-2020, pero se requiere de un mayor esfuerzo y voluntad política para el cumplimiento de sus objetivos.

Es necesario abordar la desconexión de las políticas dirigidas a la comunidad gitana respecto de las generales, y hay que dotar de los recursos necesarios a estas políticas específicas, con la finalidad de no centrar al Pueblo gitano en la idea de problematización, que provocan discursos hacia el argumentario antigitano. Son necesarios procesos de aproximación entre las mujeres y de sororidad y no sólo de carácter familiar y empoderarse desde reivindicaciones no esencialistas. Se debería hacer un esfuerzo por reconocer otros referentes femeninos de donde obtener alternativas para nuestro proceso de crecimiento y desarrollo de identidad como mujeres gitanas en la sociedad actual.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, A. (1993). *La gran redada de Gitano*. Colección Interface, 2. Madrid, Presencia Gitana.
- Alfaro, A. (2009). *Escritos sobre gitanos*. Barcelona, Asociación Enseñantes con gitanos.
- Anzaldúa, G. (1987). *Bordelands/La Frontera: La nueva mestiza*. Madrid, Editorial. Traficantes de sueños.
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid, Cátedra. Feminismos.
- Barth, F. (1976). Introducción. En F. Barth (comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras* (pp. 9-49). México D.F., Fondo de cultura Económica.
- Basch L., Glick Schiller N., et al. (Eds.). (1994). *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments, and Deterritorialized Nation-States*. London, Gordon and Breach.
- Beck, U. (2000). *What is globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Castell, M. (1999). *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura*. 3 Vols. México D.F., Siglo XXI Editores.

- Cho, S., Crenshaw, K., y Mccall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs* 38, 785-810.
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En L. R. Platero Méndez (Ed.), *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Traducción al español por Lucas Platero y Javier Sáez. Barcelona, Bellaterra.
- Colom, F. (1992). *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Capitulados 235-283. Barcelona, Anthropos Editorial.
- Consejo de Europa. (1993). *Los Gitanos en Europa: papel de las Autoridades Locales y Regionales. Resolución 249. En Minorías gitanas en Europa*. Madrid, Fundación Encuentro.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Derechos Humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá, Edición Antropos.
- Dietz G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (1996) Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, 18-40.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Barcelona, Paidós.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Buenos aires, Paidós.
- Hernández, R. y Suárez, L. (2008). *Descolonizando el Feminismo. Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid, Cátedra.
- Jelin, E. (2005). *¿Ciudadanía emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONGs en los noventa*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Macall (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30, 1771-1800.
- McAdam, D. (1998). *Orígenes conceptuales, problemas actuales y decisiones futuras*, en Tejerina, B. e Ibarra, P., *Movimientos Sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid, Trotta.
- Mohanty, Ch. (2008). Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales, en Suárez Navaz, L. y Hernández, R. (Eds.) *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*, Madrid, Cátedra.

- Mora y Pereyra. (1999). *Mujeres y solidaridad. Estrategias de supervivencia en el África subsahariana*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Peña, P. (2017). *El asociacionismo Romaní en Europa como nuevo intermediario entre los Estados-naciones, las Instituciones supra-nacionales y las comunidades gitanas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Rodríguez, I. (2012). Las Estrategias nacionales de inclusión de la población gitana. De la agenda política a las “acciones concretas”. *A Fondo*, 61-62.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los Gitanos*. Madrid, Ed. XXI de España Editores, S.A.
- Schiller, N.G., Basch, L., y Blanc-szanton, C. (1992). Towards a Definition of Transnationalism: Introductory-Remarks and Research Questions. In N.G.
- Schiller, L., Basch & C., Blanc-szanton, (Eds.), *Towards a transnational perspective on migration: Race, class, ethnicity and transnacionalism reconsidered* (pp. ix-xiv). New York, NY, The New York Academy os Sciencies.
- Touraine, A. (1998). Un mundo globalizado y fragmentado. En J. Calo, *Topografías del mundo contemporáneo* (pp. 63-84). Madrid, Fundación Argentaria y Ediciones Encuentro.

Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa

Channels and strategies of communication in the educational community

Sergio Andrés Cabello (1) y Joaquín Giró Miranda (1)

(1) Universidad de La Rioja

Resumen: Participar en la comunidad educativa tiene un significado diferente, según sea la perspectiva de los padres, los docentes, las autoridades, etc. Además, si atendemos a las variables de etapa educativa, ubicación del centro y tipología del mismo, se añaden nuevos condicionantes a los diversos significados. Aun así, los cambios y transformaciones de la sociedad y de las instituciones hacen necesaria una colaboración estrecha entre familias y escuela, por lo que resulta fundamental una mayor y mejor comunicación entre ambos. La comunicación entre familias y escuela también está determinada por numerosas variables interrelacionadas: para estar en condiciones de participar se requiere tener acceso a los datos relevantes, presentados de forma clara y sin códigos que disfracen o dificulten su comprensión. Los mecanismos de participación llevan implícita una comunicación y no se puede entender una sin la otra, pero es preciso incidir en la delimitación de los canales de comunicación como objeto de estudio diferenciado, no han sido un objeto central en el análisis de la relación entre madres y padres y la institución escolar.

Palabras clave: Canales de comunicación, Participación, Familias, Profesorado, Comunidad educativa

Abstract: Participate in the educational community has different meanings, depending on the perspective of parents, teachers, authorities, etc. Other variables add new conditions to participation: educational stage, location of the center and its tipology. Even so, the changes in society and institutions imply a closer relationship between families and school and a greater a better communication between both is fundamental. Communication channels must be two-way, open and efficient because its absence would set limits and barriers. Communication between families and schools is also determined by many interrelated variables: be in a position to participate must have access to relevant data, clear and without codes that prevent their compression. Mechanisms of participation imply communication but communication channels are a differentiated object of study. They have not been a central object in the analysis on the relationship between mothers and fathers and the schools, although their importance is recognized but taken for granted.

Key words: Communication channels, Participation, Families, Faculty, Educational community.

Recibido: 26/09/2019 Revisado: 10/12/2019 Aceptado: 11/12/2019 Publicado: 15/01/2020
Referencia normalizada: Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 79-98 doi: 10.15257/ehquidad.2020.0004

Correspondencia: Sergio Andrés Cabello. Profesor de Sociología. Universidad de La Rioja. Correo electrónico: sergio.andres@unirioja.es

Financiación: Los resultados presentados en este artículo proceden de la investigación *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (EDU2012-32657)* financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

1. INTRODUCCION

La participación de las familias en la escuela se ha convertido en uno de los principales objetos de estudio en el ámbito de la Educación y, especialmente, de la Sociología de la Educación. Además, la relación entre la variable participación y rendimiento escolar ha sido ampliamente corroborada en las últimas décadas (Pérez de Pablos, 2016; Wilder 2014; Epstein, 2010 y 2001; Harris & Goodall, 2008; Desforges, 2003). Por otra parte, la comprensión de la Educación como una tarea de toda la comunidad educativa, y no solamente como una función exclusiva de la escuela y los docentes, exige que las relaciones entre las familias y la escuela sean fluidas y basadas en la transparencia y la confianza (Vigo et al., 2015; Consejo Escolar del Estado, 2014; Comellas, 2009, Fernández-Enguita, 2008; Pereda, 2006). Sin embargo, algunos estudios observan disfuncionalidades en el proceso, vinculadas a variables derivadas tanto de la escuela como de las familias (Poomerantz, et al., 2007; Symou, 2005), y donde la cultura escolar culpabiliza a las familias de su escasa participación (Collet-Sabé et al., 2014), siendo especialmente más evidente en los colectivos más alejados de la escuela (Río, 2010; Theodorou, 2007; Pelletier & Corter, 2005).

Se ha constatado que el significado de la participación es diferente en función de los agentes de la comunidad educativa, según sea la perspectiva de los padres, los docentes, las autoridades, los sindicatos o los movimientos de renovación pedagógica, etc. Además, las variables etapa educativa (superior en Infantil y reducida en Secundaria), ubicación del centro (rural o urbano) y tipología (públicos o privados-concertados) condicionan su visión.

Aun así, los cambios y transformaciones de la sociedad y de las instituciones hacen necesaria la colaboración entre familias y escuela (Fernández-Enguita, 2016; García et al., 2010; Bolívar, 2006; Fernández y Ponce de León, 2016a, p. 47-53)). Es por esto que, en el conjunto de demandas, se reclama una mayor y mejor comunicación (Merkley et al., 2006).

Partimos de una estructura de la participación basada en las variables individual/colectiva y formal/informal, todas ellas compatibles (Giró et al., 2014). A su vez, en la participación individual formal destacamos la tutoría individual, mientras que en la colectiva encontramos medios institucionalizados y reconocidos como son las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y el Consejo Escolar. Las AMPA son un mecanismo fundamental para entender la participación, aunque también muestran limitaciones, como por ejemplo la implicación de un número pequeño de madres y padres, o su preferencia por actividades de carácter lúdico y festivo (Garreta, 2008). Más compleja es la situación de los Consejos Escolares, órgano que ha ido perdiendo funciones, y en el que madres y padres se encuentran en una situación de inferioridad numérica con respecto a la dirección de los centros y el claustro de profesores (Garreta, 2008; Feito, 2007; Giró & Andrés, 2012). Respecto a los canales informales, cuentan con más peso los individuales, como por ejemplo la petición de información en los patios y/o en las salidas y entradas a los centros.

Para una participación plena son fundamentales los canales de comunicación, de carácter bidireccional, abierto y eficaz, pues su ausencia supondría ponerle límites y barreras a la misma. Y al igual que la participación, la comunicación entre familias y escuela también está determinada por numerosas variables interrelacionadas (Harris & Goodall, 2008), ya que para participar de forma efectiva es necesario acceder a la información de forma clara y saber interpretarla (Macià, 2016), de modo que “continuous communication in both directions are the keys for the academic success of the pupils” (Garreta & Llevot, 2015, p. 32).

A pesar de ello, los canales de comunicación no han sido un objeto central en el análisis de la relación entre madres y padres y la institución escolar y sus

integrantes, y pese a reconocer su importancia, se suelen dar por supuestos. Obviamente, los mecanismos de participación llevan implícita una comunicación, y no se puede entender una sin la otra, pero es preciso incidir en la delimitación de los canales de comunicación como objeto de estudio diferenciado. En este sentido, este artículo analiza los canales de comunicación y las estrategias que utilizan los integrantes de la comunidad educativa. Docentes y familias cuentan con diferentes vías, formales e informales para comunicarse entre ellos aunque su relación sea asimétrica (Fernández y Ponce de León, 2016, p. 72-73).

En este escenario, los docentes ocupan una posición privilegiada-crítica por su control de los resultados académicos o por cualquier situación disfuncional en el aula (Andrés & Giró, 2016a; Giró & Andrés, 2016a). Además, se presta atención a la evolución de los canales, especialmente en lo concerniente a la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que han supuesto la incorporación de nuevos medios, como son el correo electrónico, las plataformas de los centros... (Fernández y Ponce de León, 2016b, p. 86). Finalmente, constatamos la heterogeneidad de los colectivos implicados, pues entre profesores y familias existe una elevada diversidad de actitudes hacia la participación y la comunicación, donde tienen gran influencia tanto las habilidades personales como las experiencias pasadas.

2. METODO

Los resultados presentados en este artículo proceden de la investigación *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (EDU2012-32657)* financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, que se desarrolló de 2013 a 2015 con la participación de un equipo interdisciplinar compuesto por sociólogos de la educación, pedagogos y trabajadores sociales. Se basó en una investigación de carácter cualitativo en Aragón, Cataluña, Islas Baleares y La Rioja a través de dos fases: una primera en la que se entrevistó a 46 informantes cualificados (políticos, administraciones, federaciones de madres y padres de alumnos, sindicatos, movimientos sociales educativos, movimientos de

renovación pedagógica) en el ámbito de la Educación en estas cuatro regiones; la segunda fase supuso el cuerpo central del estudio con la realización de 32 etnografías escolares, en los cuales se entrevistó a equipos directivos, docentes, madres y padres, AMPA, otro personal implicado en dichas entidades (orientadores, trabajadores sociales, instituciones asociadas como clubes deportivos u Organizaciones No Gubernamentales, etc.). Los centros seleccionados contaban con prácticas exitosas en la participación de las familias en la escuela y fue una muestra representativa en función de variables como la etapa educativa (Centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria), la titularidad (públicos y concertados), la ubicación (urbano y rural), la composición del alumnado (homogéneo étnicamente o heterogéneo) y la incorporación de nuevas formas de gestión y participación de las familias (comunidades de aprendizaje).

3. RESULTADOS

La relación entre docentes y madres y padres es fundamental pero no “idílica”, pues como cualquier interacción comunicativa está mediatizada, entre otros factores por intereses que en ocasiones son contrapuestos, por celos y desconfianzas, por trayectorias y experiencias anteriores y/o por barreras y ruidos en la comunicación (Giró & Andrés, 2016b). Además, la asimetría en la relación entre familias y escuela, y la propia cultura escolar, inciden en la culpabilización de las familias (Rivas et al., 2011; García-Bacete, 2006). Partimos de la base de la existencia tanto de canales institucionalizados y reglamentados como de informales; tanto de carácter presencial como no presencial. Para que los procesos de participación tengan base suficiente, es necesario que los canales de comunicación sean fluidos y eficaces. En este sentido, toda la comunidad educativa señala que la existencia de buenos canales es determinante para que se produzca una participación exitosa y se cree un clima de confianza entre sus integrantes, aunque siempre depende de los perfiles y caracteres de los actores implicados en el proceso (Llevot & Bernard, 2015). Sin embargo, los canales de comunicación están más en consonancia o son más cercanos a unos colectivos u otros: “Middle-class families tend to have culturally supportive

social networks, use vocabulary of teachers, feel entitled to treat teachers as equal and have access to childcare and transportation, all of which facilitate parental engagement in schooling” (Harris & Goodall, 2008, p. 280). Además, la comunicación estaría condicionada por las percepciones que se tienen sobre los interlocutores, influyendo decisivamente en el desarrollo de todo el proceso (Swick, 2003).

Otro condicionamiento proviene de la estructura de los Consejos Escolares, donde equipos directivos y docentes actúan de forma corporativa (Andrés & Giró, 2016b); así, las limitaciones del Consejo Escolar provocan que sea un canal infrutilizado, dado su carácter meramente consultivo e informativo, aspecto que sin embargo le otorga importancia a ojos de los equipos directivos. De hecho, encontramos equipos directivos que son muy abiertos, escuchan a madres y padres y están dispuestos a atender y dar respuesta a sus demandas y propuestas, pero insisten en limitaciones relativas a la gestión pedagógica y/o del centro.

Respecto a las AMPA, existe una comunicación directa con los equipos directivos a través de canales formales, mediante reuniones mensuales e institucionalizadas que favorecen la convivencia en el centro. Las AMPA suelen recoger buena parte de las demandas y reivindicaciones de las familias, canalizándolas hacia la dirección. En no pocas ocasiones se producen conflictos o desacuerdos porque no atienden sus demandas y reivindicaciones y porque sostienen una visión distinta, aunque los canales permanecen abiertos porque los equipos directivos otorgan importancia a la transparencia, la comunicación y la apertura de los centros.

Ya entre el profesorado, las divergencias son mayores, no sólo por ser un colectivo heterogéneo, amplio y con intereses y experiencias diversas, sino por adolecer de una formación en materia de participación (Andrés & Giró, 2016a; Giró & Andrés, 2016a). Por otra parte, muchos docentes, especialmente en los ciclos superiores, desconfían de las familias a las que ven como entrometidas, e incluso enemigas, que como corresponsables en la educación de los alumnos. Por su parte, las familias también adoptan

estrategias defensivas, y en ocasiones agresivas, sobre todo en el nivel de Secundaria.

En general, la importancia otorgada por todos los agentes de la comunidad educativa a los canales de comunicación es muy elevada, pese a experiencias negativas por malentendidos, o porque los canales de comunicación no funcionaban correctamente, o no actuaban de forma bidireccional sino unidireccional. Sin embargo, las conclusiones que nos ofrecen otras investigaciones (Garreta, 2008; Garreta y Llevot, 2007)) muestran que la participación de las familias sigue siendo reducida, especialmente la colectiva, y que en gran medida recae siempre en madres implicadas, que se integran en las AMPA y dinamizan al resto de las familias e incluso al propio centro, en el que hay numerosos canales de comunicación pero que no siempre son empleados de forma satisfactoria o adecuada (Garreta, 2015). Para analizarlos, nos basaremos en aquellos más importantes y relevantes, y que pueden generar mayores o menores niveles de confianza y/o distorsionar los procesos de participación.

Cuadro 1. Canales de comunicación en función de los tipos de participación

Tipos de participación	Formal	Informal
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> • Petición de información • Encuentros y conversaciones informales en la puerta, patio, etc. • Apoyo a los deberes. • Seguimiento escolaridad.
Colectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Escolar • AMPA • Formación de padres • Proyectos • Fiestas 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimientos Sociales

Fuente: Giró et al., 2014, p. 73.

El escenario formal más frecuente de participación se haya en la tutoría individual, que puede ser demandada tanto por madres y padres como por el tutor. Generalmente son los tutores quienes se reúnen con las familias,

aunque también pueden incorporarse docentes especialistas de secundaria. Los docentes asignan una hora semanal de atención a las familias que han sido informadas del horario, aunque la mayoría son flexibles y adaptan los horarios de tutoría a las necesidades de las familias, dada la diversidad de situaciones que se dan en la conciliación de la vida laboral y familiar. Sin embargo, algunos sólo atienden en la hora asignada, lo cual dilata el tiempo de espera de las familias hasta obtener la cita. Si la cuestión a tratar no es importante suelen resolverla vía telefónica o por correo electrónico. Además, aunque se da por supuesto, “the attitude of the teacher should generate confidence by being perceived to be receptive, listening actively and, at the same time, knowing how to communicate” (Garreta & Llevot, 2015, p. 35).

Compleja es la comunicación de aquellas familias inmigrantes cuya lengua materna no es el castellano, lo cual incide en el conocimiento del escenario educativo inhibiéndose de la asistencia a tutorías. Para superar esta barrera se recurre a personas del entorno familiar que puedan hacer de traductores, aunque algunos docentes critican la falta de medios profesionales y formales para acometer esta situación. Tampoco se contempla la posibilidad de utilizar las lenguas maternas como instrumento pedagógico en la inmersión lingüística.

En los IES suele ocurrir que la participación colectiva se produce en momentos puntuales, principalmente a comienzos y a finales de curso; no obstante, y, en general, las familias han encontrado en los tutores apoyo y comprensión, pese a que las exigencias cambian de un curso para otro y pese a que algunos tutores son incapaces de transmitir de forma positiva la situación de los estudiantes. En general, los tutores siempre están abiertos para atender toda clase de problemas y, por tanto, la relación es correcta contemplando principalmente problemas de carácter académico, aunque algunas familias les reclamen un papel más centrado en lo emocional que generalmente se traslada a los equipos de orientación. Aquí es donde se encuentra el talón de la participación, en la coordinación, en la colaboración en términos de igualdad, pero respetando la diversidad. Los profesores se ven impelidos a llamar a tutoría, sobre todo a aquellas madres cuyos hijos se

encuentran con dificultades escolares sean del tipo que sean, y que suelen coincidir con familias inmigrantes, desestructuradas, o con dificultades económicas.

En definitiva, partimos del hecho de que la participación mayoritaria es de carácter formal e individualizada. Dentro de este escenario también cabría añadir las notas individuales (las que el tutor le entrega a un estudiante para remitirlas a sus padres), las anotaciones en la agenda escolar, los correos electrónicos y la llamada por teléfono. En este sentido, los centros otorgan una gran importancia a las notas y circulares (las notificaciones son iguales para todos, pero también las hay individuales) como un canal de comunicación formal y colectivo. En general, todas las informaciones que se envían vía web también se cuelgan en la puerta del aula para que las familias puedan leerlas cuando llevan o recogen a sus hijos. Este canal de comunicación se utiliza con quienes no disponen de conexión a Internet en casa, o bien no son usuarias de este medio. Y también se utiliza cuando se trata de informaciones que realmente son muy importantes, si bien se ha contemplado el uso de un método mixto que permita el ahorro de papel.

Algunos centros disponen de un tablón o un plafón de anuncios, en general situado en lugares que se consideran de mayor circulación. El plafón de anuncios, aunque se puede pensar que tiene poca utilidad práctica, se ha contrastado que tiene un uso reiterado. La información que se ofrece de la escuela se refiere a las instalaciones del centro educativo, a artículos de consulta que explican la metodología del centro escolar, el horario del centro y los servicios que ofrece, un listado del personal docente y de gobierno, información sobre la preinscripción (oferta de plazas, resultados de admisión) y el calendario escolar. En relación a la información ofrecida por las AMPA se encuentran las informaciones sobre su funcionamiento, los servicios que ofrece, el menú mensual del servicio de comedor, un organigrama de la junta del AMPA y sus comisiones, y un listado de empresas que colaboran con la institución escolar ofreciendo descuentos en sus establecimientos a los socios. Completando la labor comunicativa de los tablones de anuncios están las plataformas digitales donde se encuentra un tablón de anuncios virtual del conjunto del centro, así como de cada clase y

curso, incluyendo fechas de exámenes, de entrega de trabajos, salidas, etc., que es consultado asiduamente.

Los sitios de paso y los cristales del centro también son otra opción para colgar carteles e información diversa, como charlas educativas que se hacen a nivel de municipio. No obstante, las nuevas tecnologías van substituyendo el papel, y mucha información se envía por correo electrónico al ser un recurso rápido y seguro, aunque hay un porcentaje elevado de familias que no mira el correo. No es tanto por un tema económico, sino porque muchas veces las circulares no llegaban a los padres por motivo de extravíos, descuidos, etc.

Son cauces tradicionales muy directos que se complementan con la agenda escolar, y que en Secundaria permite a las familias acceder a las calificaciones, que en no pocas ocasiones los hijos e hijas ocultan u olvidan en la mochila. En la agenda se recogen todo tipo de actividades, deberes, así como citas que se concertan (funciona de forma bidireccional, salvo en Infantil, ya que pueden pedirla tanto tutores como familias), seguimiento, autorizaciones de salidas, etc., y ha adquirido una dimensión muy importante para el seguimiento del alumno tanto en aspectos negativos como positivos.

Finalmente, la llamada telefónica es un canal empleado con frecuencia, pero se limita a cuestiones puntuales, como por ejemplo concertar una cita o por circunstancias relacionadas con la disciplina, o cuando no se ha conseguido localizar las familias a través de otros medios. En este último caso, los informantes identificaron colectivos de estudiantes, como por ejemplo inmigrantes para los que este recurso es fundamental.

La participación en reuniones colectivas es muy valorada y demandada. En todos los casos hay una reunión colectiva a principio del curso para dar a conocer al profesorado u otros temas generales. Allí se presenta la información general del centro, y sobre los cursos o los niveles. Las reuniones de inicio de curso no se hacen dentro del horario lectivo, fomentando que las familias puedan conciliar el horario laboral con la

asistencia. Familias y docentes hacen una valoración positiva de estas reuniones como una primera toma de contacto. En todos los centros se han institucionalizado más reuniones colectivas que suelen celebrarse cada trimestre a demanda de familias y AMPA. Sin embargo, las reuniones colectivas durante el curso suscitan mayores controversias, ya que algunos centros no las realizan con el argumento de que no son necesarias o que la asistencia de las familias desciende a medida que avanza el curso. Es decir, algunos profesores culpabilizan a las familias del fracaso de estas iniciativas, pese a que, en general, familias, docentes y equipos directivos otorgan un gran valor a estas reuniones, y pese a que los detractores de las mismas señalan que la participación es reducida porque los intereses individuales priman sobre los de carácter colectivo.

Complementando estos canales formales de comunicación han irrumpido de manera significativa las TIC a través de plataformas digitales que permiten un seguimiento y una comunicación constante; así como las webs de los centros y las redes sociales institucionalizadas, fundamentalmente Facebook y Twitter, e incluso el uso entre las familias del sistema de mensajería WhatsApp (Beneyto-Seoane & Collet-Sabé, 2016; Macià, 2016; Merkley et al., 2006). Las plataformas son las más empleadas especialmente a través del correo electrónico. Además, centros y AMPA cuentan con páginas web, blogs, boletines y redes sociales. Su implantación y uso en los centros ha sido valorada positivamente, aunque todos los agentes de la comunidad educativa indican que deben servir para comunicaciones puntuales (dependiendo de la naturaleza de las mismas), que no afecten a cuestiones más trascendentes, y que no ocupen el lugar de las relaciones interpersonales de un “cara a cara”.

La comunidad educativa en su conjunto utiliza las TIC, y reconoce el valor de las mismas pese a sus limitaciones: en primer lugar, la “brecha digital”; en segundo lugar, la tipología de contenidos de los mensajes que suelen centrarse en la petición de citas; y, en tercer lugar las TIC que precisan de tiempo y dedicación, porque cargar los datos en la plataforma es una labor que muchos docentes tienen que hacer en su propio domicilio. Algunas familias se quejan de que hay profesores que no emplean esta herramienta

por pereza. Además, tiene más incidencia entre familias de Secundaria, ya que ha ganado protagonismo al desaparecer otros más informales y presentes en las etapas de Infantil y Primaria como son el patio o la puerta. Finalmente, y dentro del tiempo de dedicación a las TIC, no se pueden dejar de actualizar webs, blogs o redes sociales. En este sentido, un análisis de las webs y blogs de los centros públicos y concertados muestra que buena parte de ellos no han colgado nuevos contenidos desde hace meses o años. Por otra parte, existe “brecha digital” en el acceso a las TIC por parte de algunas familias, pero es una situación que salvan las familias a través de medios y canales de comunicación más tradicionales.

Las páginas web del centro canalizan las informaciones y los registros de inscripción. Aunque los bloques temáticos que se encuentran en ellas funcionan bien, son mejorables porque no siempre se actualizan por falta de tiempo o por no saber cómo hacerlo. En algunos centros esta tarea se encomienda a una empresa externa o a algún docente experto. En la web de los centros aparece información relacionada con el proyecto educativo, metodología, órganos de gobierno y docentes, las celebraciones que llevan a cabo y un apartado dedicado a recursos educativos, así como el control de ausencias, agenda, relación con el tutor, trabajos, notas, etc. En el link del AMPA suele aparecer información sobre funcionamiento, organización, posibilidades de colaboración y empresas que colaboran. Otro canal de comunicación es el Blog, especialmente empleado en asignaturas específicas donde se informa de estas actividades. Las AMPA también disponen de un espacio bloguero a través del que se puede conectar con su labor asociativa aunque tiene un carácter más informativo que interactivo.

Sin embargo, también las TIC tendrían su reverso en la relación de comunicación familia–escuela. En primer lugar, no se habrían aprovechado todas las potencialidades de las mismas, incidiendo más en funciones de carácter informativo y unidireccional que comunicativo o bidireccional, y no se habría potenciado tanto en el ámbito participativo (Beneyto-Seoana & Collet-Sabé, 2016). Además, no hay que dejar de lado la posibilidad de reproducir las desigualdades a través de la generación de una “brecha

digital”, porque no todas las familias están en igualdad de condiciones ni poseen los recursos necesarios ni la formación, aunque puedan contar con los dispositivos para comunicarse con la escuela (Garreta & Llevot, 2015).

En un apartado complementario de los canales de comunicación formales se encuentran los escenarios informales; es decir, aquellos que no están institucionalizados ni pautados y que son directos. Por orden de frecuencia e importancia, destacan el patio y las horas de entrada y salida al centro como lugares y tiempos para conversar con los profesores, aunque algunos indican que es un escenario embarazoso porque esa comunicación es pública y visible para muchas personas; además, también entorpece su labor de cuidado y orden hasta que los alumnos acceden a las clases en la entrada, o hasta que se encuentran con sus padres a la salida. Sin embargo, el valor de estos escenarios es que la comunicación no sólo se da entre profesores y familias, sino que se da entre las propias familias. En general, los equipos directivos y hasta un sector del profesorado se muestran suspicaces, mientras que es muy valorado por las familias al ser cercano y accesible, pese a estar cuestionado por no seguir los cauces más formales (procedimientos, espacios, horarios) e interrumpir en ocasiones el normal funcionamiento del centro.

En los centros ubicados en el medio rural hay una gran presencia de canales informales, quedando en un segundo plano las TIC y las plataformas digitales. Otro tanto ocurre en las comunidades de aprendizaje, porque tienen su razón de ser en la implicación de toda la comunidad educativa, donde los canales son directos y están formalizados a través de las comisiones, sin obviar los cauces más tradicionales.

Los canales de comunicación varían según la edad. Durante preescolar se tiene una comunicación más verbal-presencial; luego en Primaria es el tutor/a quien tiene que ir a buscar a los padres y, a medida que se va subiendo de nivel se diluye y se sustituye por la agenda escolar. Finalmente, en Secundaria el tipo de encuentro con los padres a la salida y entrada de la escuela ya no se da. Aunque en conjunto, estas comunicaciones informales

entre escuelas y familias, se producen de forma oral, o mediante el teléfono, el correo electrónico y visita personal al centro.

4. DISCUSIÓN

Los canales de comunicación entre la comunidad educativa son un indicador fundamental para entender cómo funcionan las relaciones entre los distintos agentes que la componen. Todos los interlocutores insisten en la necesidad de que sean bidireccionales, transparentes y que estén abiertos para establecer relaciones de confianza. Pero, ¿cuál es el grado de eficacia de dichos canales en un sistema educativo como el actual?

En primer lugar, hay que señalar que las relaciones en la comunidad educativa son asimétricas, es decir, algunos grupos (docentes, equipos directivos, etc.) están en una posición de poder respecto a las familias; en otros casos los representantes de la Administración instan a los equipos directivos a secundar sus planes de actuación, que en ocasiones son contrarios a los intereses del profesorado o de las familias. Por ello, aunque los canales estén abiertos y sean bidireccionales, no es menos cierto que son los agentes institucionales los que tienen la llave de su apertura y los que cuentan con ventajas en su uso (estableciendo tiempos y espacios, contenidos de la comunicación, etc.). Además, existe una cultura escolar que se identifica con la de estos grupos, de modo que parte de las familias, o bien no se sienten representadas, o bien no conocen los códigos y lenguajes empleados, ni su descodificación. Esta situación da lugar a la culpabilización de ciertas familias, e incluso del conjunto de las mismas, como responsables del fracaso de la comunicación (Garreta & Llevot, 2015).

En segundo lugar, la literatura científica y las investigaciones sobre la participación ha mostrado la falta de formación de los docentes en estos procesos y en la comunicación (Merkley et al., 2006). De hecho, hemos observado la ausencia de formación en el trabajo de campo desarrollado, y la demanda de la mayoría del profesorado para que la formación sea

permanente. Tradicionalmente se ha partido de “lugares comunes” como las fórmulas de carácter autodidacta.

En tercer lugar, los canales de comunicación han evolucionado gracias a las TIC; sin embargo, se encuentran limitaciones en el uso de las mismas, especialmente las derivadas de considerarlas como un fin en sí misma y no como un medio o instrumento de comunicación. El hecho de disponer de unos canales a través de las TIC, no implica por sí mismo que se mejore la comunicación si a su vez no se emplean de manera regular y en condiciones de igualdad. Su falta de uso genera un efecto contrario y una queja de aquellas familias que se ven abocadas a utilizar otros canales. Además, no olvidamos que las TIC pueden reproducir desigualdades y generar otras nuevas a través de la “brecha digital”, aunque no es menos cierto que las informaciones de carácter unidireccional pueden trasladarse a través de otros canales; sin embargo, la escuela actual se mueve en un tiempo de redes, donde el uso de las TIC promueve entornos personales de aprendizaje, que concurren en competencia con una escuela analógica pero dotada de infraestructura digital.

Dentro de todos los procesos de cambio que vive la sociedad y, por tanto, la comunidad educativa, uno de los más importantes ha sido el aumento de las funciones que tiene que desarrollar la escuela, lo que da lugar a que “se acumulen tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar (educación moral y cívica, orientación, afectividad)” (Bolívar, 2006, p. 124). Sin embargo, no todas las familias se encuentran en esa disposición de dejar en manos de la escuela la educación de sus hijos como si los depositaran en una guardería hasta su mayoría de edad. Para ciertas familias es la falta de flexibilidad de los tiempos en la organización de los centros, las barreras que se levantan para poder conciliar trabajo y escuela, lo que les ha llevado a esta dejación de funciones en manos de la escuela. Y como los Proyectos Educativos de Centro (PEC) requieren una participación comunitaria y no una participación de parte o una participación delegada, han sido los canales vinculados a las TIC los que han crecido en este escenario.

Finalmente, estamos asistiendo a una creciente mercantilización de la Educación, donde como ocurre en todo mercado, unos proveedores (Administración y profesorado) suministran bienes y servicios (educación y éxito académico), y otros son los consumidores de los mismos (familias y alumnos), los cuales exigen en función del precio pagado, garantías de calidad en el servicio. En esta línea, los propios canales podrían formar parte de ese proceso, con los centros “ofertándolos” y las familias “demandándolos”, pero no en el sentido de cooperación en una comunidad educativa igualitaria y democrática, sino como un servicio más propio de una sociedad de mercado.

5. REFERENCIAS

- Andrés, S. & Giró, J. (2016a). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. doi: : <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Andrés, S. & Giró, J. (2016b). Cauces y límites de participación de los equipos directivos en su relación con las familias. En Gaio Alves, M., Lima Torres, L., Dionísio, B. & Abrantes, P. (Orgs.), *La Educación en la Europa del Sur. Contradicciones y desafíos en tiempos inciertos* (pp. 391-405). Lisboa: I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación.
- Beneyto-Seoane, M. & Collet-Sabé, J. (2016). Las relaciones digitales entre familias y escuelas: análisis y propuestas. [Family-teachers relationships through digital tools: analysis and proposals]. *@tic Revista d'innovació educativa*, 16. doi: <https://doi.org/10.7203/attic.16.6894>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Collet-Sabé, J., Belasú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 7-33.

- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- Desforges, C. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustments: A review of literature*. Londres: DfES Publications.
- Epstein, J.L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-96. doi: 10.1177/003172171009200326
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Participación Educativa*, 4, 4-15.
- Fernández-Enguita, M. (2016). *La Educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Fernández-Enguita, M. (2008). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Ediciones Universidad de Lleida.
- Fernández, T. y Ponce de León, L. (2016a). *Elaboración, gestión y evaluación de proyectos sociales. Intervención social y programación*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, T. y Ponce de León, L. (2016b). *Planificación y actuación estratégica de proyectos sociales*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, T. y Ponce de León, L. (2019). *Trabajo Social con familias*. Madrid: Editorial Alianza.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 157-188.
- García Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.

- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1), 71-86.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- Garreta, J. & Llevot, N. (2015). Family-school communication in Spain: channels and their use. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 29-48. doi: <http://dx.doi.10.15257/ehquidad.2015.0002>
- Garreta, J. & Llevot, N. (2007). La relación familia – escuela, ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Ediciones Universidad de Lleida.
- Giró, J. & Andrés, S. (2016a). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9 (3), 334-345. doi: 10.7203/RASE.9.3.8982
- Giró, J. & Andrés, S. (2016b). Las actitudes del profesorado ante la participación de las familias en la escuela. En Gaio Alves, M., Lima Torres, L., Dionísio, B. & Abrantes, P. (Orgs.), *La Educación en la Europa del Sur. Contradicciones y desafíos en tiempos inciertos* (pp. 363-379). Lisboa: I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación.
- Giró, J. & Andrés, S. (2012). Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares. En M. Venegas (Coord.), *La Sociología y los retos de la Educación en la España actual*. Valencia: Germania.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. doi: 10.15257/ehquidad.2014.0009
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131880802309424>

- Llevot, N. & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1), 57-70.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. [Family-school communication: the use of ITC in primary schools]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 73-83. doi: 10.6018/reifop.19.1.245841
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C. & Fuhler, C. (2006). Enhancing Parent-Teacher Communication Using Technology: A Reading Improvement Clinic Example. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, (6) 1, 11-42.
- Pelletier, J. & Corter, C. (2005). Toronto Firt Duty: Integrating Kindergarten, Childcare and Parenting Support to Help Diverse Families Connet to Schools. *Multicultural Education*, 13 (2), 30-37.
- Pereda, V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados, mucho camino por recorrer. En M.T. López (Ed.), *La familia en el proceso educativo* (13-50). Madrid: Cinca.
- Poomerantz, E.M., Moorman, E.A., & Litwack, S.D. (2007). The How, Whom and Why of Parent's Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77 (3), 373-410.
- Pérez de Pablos, S. (2016). *El papel de los padres en el éxito escolar de sus hijos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Río, M. (2010). No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas del campo escolar. *Revista Española de Sociología*, 14, 85-105.
- Rivas, J.I., Leite, A. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Swick, K.J. (2003). Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 275-280.
- Symou, L. (2005). Past and Present in the Notion of School-Family Collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.

- Theodorou, E. (2007). Reading Between the Lines: Exploring and Assumptions and Implications of Parental Involvement. *International Journal About Parents in Education*, 1 (0), 90-96.
- Vigo, B., Dieste, B. & Julve, C. (2015). Construcción de la participación de las familias en la escuela. Un estudio etnográfico. *Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 15 (V), 23-26.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

El Trabajo Social desde la legislación, un campo que facilita la intervención para impulsar las políticas de bienestar social

Social Work from legislation, another field of intervention to promote social welfare policies

Miguel Ángel Jacomé Santos (1)

(1) Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Resumen: Los tiempos y contextos sociales cambian en nuestra sociedad, la profesión de Trabajo Social incursiona e interviene cada vez más a través de las distintas áreas de conocimientos y los campos de intervención que surgen derivados de las problemáticas sociales. El Proyecto Ético-Político Profesional, deja entrever una nueva forma de pensar y hacer el trabajo social, esta vez más apegada a las formas directas de atender las demandas que la sociedad civil exige, es decir una forma de crear políticas públicas y concretarlas a partir de los procesos legislativos, esto quiere decir que es momento de que el trabajador(a) social contemporáneo voltee a ver este espacio como un posible campo de intervención, los espacios de toma de decisiones y así atender directamente a los grupos vulnerados por los cuales el Trabajo social tiene su razón de existir. A partir de esta premisa se plantea hablar sobre el porqué es necesario que haya trabajadores sociales en las legislaturas locales y en la federal para formular leyes e incidir directamente en la creación de políticas públicas que realmente favorezcan e impulsen el desarrollo de los grupos vulnerables y a la sociedad civil, razón de ser de la profesión.

Palabras clave: Trabajo social, Toma de decisiones, Legislación, Proyecto Ético-Político Profesional, Políticas de Bienestar Social.

Abstract: The times and social contexts change in our society, the profession of Social Work enters and intervenes more and more through the different areas of knowledge and the fields of intervention that arise from social problems. The Ethical-Professional Political Project reveals a new way of thinking and doing social work, this time more attached to the direct ways of meeting the demands that civil society demands, that is, a way to create public policies and concrete them from of the legislative processes, this means that it is time for the contemporary social worker to see this space as a possible field of intervention, the spaces of decision-making and thus directly serve the groups infringed for which social work has its reason for existing. From this premise, it is proposed to talk about why social workers need to be in local and federal legislatures to formulate laws and directly influence the creation of public policies that really

favor and promote the development of vulnerable groups and civil society, a raison d'em of the profession.

Keywords: Social work, Politics, Decision Making, Ethical-Professional Political Project, Social Welfare Policies.

Recibido: 18/07/2019 Revisado: 31/10/2019 Aceptado: 25/11/2019 Publicado: 15/01/2020

Referencia normalizada: Jacomé Santos, M.A. (2020). El Trabajo Social desde la legislación, un campo que facilita la intervención para impulsar las políticas de bienestar social. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 99-120. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0005

Correspondencia: LTS. Miguel Ángel Jácome Santos. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Asociación de Trabajadoras(es) Sociales Egresados de la UACJ y Programa Compañeros A.C. Trabajador social en OSC, miembro del Consejo Directivo de la ATSE-UACJ e investigador independiente. Correo electrónico: miguelangeljacomesantos@gmail.com

Agradecimientos: a Marisela Vega Guerrero, Cecilia Espinosa Martínez y Gabriela Reyes Tovar por permitir hablar sobre su quehacer profesional y participar en el foro "Trabajadoras sociales incursionando en la política local".

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo busca reflexionar sobre la necesidad de que, así como los trabajadores sociales están cada vez más presentes en los distintos ámbitos de la estructura político-social, es importante que también se genere mayor interés en los estudiantes y egresados de la profesión de Trabajo Social en relación a los procesos legislativos para poder incidir directamente en la elaboración de leyes que favorezcan el impulso de las políticas públicas de nuestro Estado.

De igual manera se realizará un breve análisis del tema, planteando ciertos rubros que le dan mayor enfoque al presente trabajo, todo esto no sin antes presentar algunos antecedentes sobre esta iniciativa que no es nueva, pero ha sido poco abordada en nuestro país (México). La parte de los antecedentes referentes al Proyecto Ético-Político Profesional es proveniente de un conjunto de autores latinoamericanos que han conjuntado una serie de ensayos, cuya obra lleva por nombre: *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*, la cual está coordinada por Borgianni,

Guerra y Montaña (2003), quienes hace más de una década ya tenían bastante desarrollada esta propuesta de intervención profesional, en función de esto se irá dando mayor estructura a la propuesta que se presenta basada en el proyecto profesional sustentado por dichos autores.

Posteriormente se expondrán algunos aspectos relacionados a la representatividad en el Congreso de la Unión de México relacionando esto con la intervención del Trabajo Social para ir encauzando la propuesta sobre la que versa este trabajo, también se revisarán brevemente los perfiles profesionales de nuestros legisladores, y además revisaremos un caso específico de tres colegas que participaron en las elecciones locales de Ciudad Juárez para ser diputadas a nivel estatal (Chihuahua), a manera de análisis se cerrará con una serie de conclusiones y finalmente se dará un esbozo una propuesta para seguir abonando reflexión sobre el tema.

2. ALGUNOS FUNDAMENTOS DEL PROYECTO ÉTICO-POLÍTICO PROFESIONAL: LOS PROYECTOS SOCIETARIOS Y LOS PROYECTOS PROFESIONALES

El Proyecto Ético-Político Profesional, al parecer no es tema nuevo, viene desde la década de los 90's aproximadamente (Netto, 2003). Pero a pesar de que ha pasado más de dos décadas desde su abordaje, aún la bibliografía en referencia a este tema es muy nimia, es decir, de gran importancia, pero muy poca, son pocos los autores que hacen alusión y más aún, discuten sobre este proyecto ético-político profesional, el cual tiene como objetivo:

La reconstrucción crítica de la unidad latinoamericana en la dirección de una profesión que conozca su significado socio-histórico, que se comprenda como profesión que se gesta en el ámbito de la relación entre las clases sociales y el Estado, una vez que nace como demanda del capital y del trabajo, teniendo en cuenta la necesidad de reproducción material e ideológica de la clase trabajadora, de modo tal de reconocer sus compromisos con la sociedad, así como las mediaciones que

circunscriben y/o redimensionan sus posibilidades de intervención (Guerra, 2003, p. 8).

Por lo tanto, este tema alude a un cambio de la perspectiva del trabajo social, se refiere a pensar y actuar de una nueva forma para poder así terminar con el conservadurismo de la profesión y dar un nuevo tratamiento a la cuestión social. Como ya sabemos, la profesión sufrió una serie de modificaciones, algo conocido como el *movimiento de re-conceptualización*, que según Eroles (2005) surgió de cuestionamientos realizados por trabajadores sociales ante la metodología tradicional del Trabajo Social y su percepción de la realidad, la cual tenía como prioridad las causas individuales como origen de los conflictos, más que las causas sociales emergentes de los contextos políticos, económicos, sociales y culturales. “El Movimiento de Reconceptualización fue el principal acontecimiento en el Trabajo Social latinoamericano en todo su desarrollo histórico. Marca un antes y un después y no puede ser en forma alguna ignorado” (Eroles, 2005, p. 170), es con este fuerte movimiento que quedaron marcadas las pautas para aclarar las funciones de la profesión en el imaginario social a partir de la transición del concepto de *asistencia social a trabajo social*, además de ser incluida dentro de las ciencias sociales y dejar entrever la dimensión política de la intervención profesional, esto solo por mencionar algunos aspectos de tal movimiento.

En uno de sus ensayos, José Paulo Netto hace mención sobre el proyecto ético-político profesional, es impresionante saber que referente al trabajo social de carácter político no hay mucho trabajo realizado y lo que existe es enfocado al trabajo social de los países latinoamericanos. Netto aborda como parte fundamental de esta nueva visión del trabajo social a los *proyectos societarios*, estos proyectos son de tipo colectivo, son un tipo de proyectos que presentan una imagen de sociedad a ser construida, dichos proyectos societarios reclaman determinados valores para poder justificarla, también le dan importancia a los medios materiales y culturales para poder concretizarla

(Netto, 2003). Un proyecto societario, además de ser un proyecto colectivo, tiene carácter de constituirse como un proyecto a nivel macroscópico, es decir, se puede convertir en una serie de propuestas para el conjunto de la sociedad. Una de las ideas más claras que deja entrever a lo que va dirigido este tema es quizá lo que argumenta José Paulo Netto:

En sociedades como la nuestra, los proyectos societarios simultáneamente son proyectos de clase... Por eso, en los proyectos societarios hay necesariamente una dimensión política, que envuelve relaciones de poder. No obstante, esta dimensión no puede ser directamente identificada con el posicionamiento partidario, no obstante, se tenga en cuenta que los partidos políticos sean instituciones indispensables e insustituibles en el capitalismo, para la organización democrática de la vida social (Netto, 2003, p. 273).

Por otra parte, los proyectos profesionales son representativos de una profesión, porque se conforman por una serie de valores que la legitiman socialmente, delimitan y dan prioridad a sus objetivos y funciones, formulan los requisitos (teóricos, institucionales y prácticos) para poder llevarlos a cabo, prescriben normas para el comportamiento de los profesionales y establecen las bases de su relación con los usuarios de sus servicios, con las otras profesiones y con las organizaciones e instituciones sociales privadas y públicas, destacando el Estado (Netto, 2003, p. 274).

Dicha tesis parte de la premisa que postula que a partir de la experiencia socio-profesional (no sólo de los profesionales de campo) se comprueba que para que un proyecto profesional se afirme en la sociedad, gane solidez y respeto frente a las otras profesiones, las instituciones privadas y públicas, y aún más, frente a los usuarios de los servicios ofrecidos por la profesión, es necesario que él tenga en su base un colectivo fuertemente organizado (Netto, 2003, p. 275). Con esto me refiero tanto al grupo de profesionales de Trabajo Social a través de sus

distintas instituciones académicas y asociaciones gremiales, como también a aquellos colectivos a los que están destinados los trabajadores sociales para intervenir y mejorar sus condiciones de vida. Esto quiere decir que el trabajador social puede cumplir con determinada representatividad para poder formular y desarrollar propuestas en beneficio de sus representados, es decir, en beneficio de los grupos que o bien son vulnerados o están en condición de vulnerabilidad, en los cuales el Trabajo Social tiene su razón de ser. Por lo tanto, un proyecto societario no puede estar separado de un proyecto profesional, porque implica un trabajo en conjunto, entre los trabajadores sociales, la sociedad civil y las instituciones (gubernamentales o no gubernamentales, todo esto regulado por un conjunto de normas y principios relacionados a la ética del profesional.

Hablar de los códigos de ética del profesional en trabajo social siempre es todo un tema a discutir, dicha discusión la mayoría de las veces surge por las discrepancias entre lo que es el deber ser y lo que realmente se hace con base en la percepción del trabajador social, todo esto aludiendo a los principios éticos. Referenciando a los Códigos de Ética dos aspectos son importantes, el primero se refiere a que los proyectos profesionales siempre requerirán de una fundamentación sobre valores de naturaleza explícitamente ética, por consiguiente, el segundo aspecto se refiere a que los elementos éticos de un proyecto profesional no se limitan a normativas morales y/o prescripción de derechos y deberes, también envuelven las opciones teóricas, ideológicas y políticas de los colectivos y de los profesionales (Netto, 2003: 280). He aquí que los *proyectos ético-políticos* revelen toda su razón de ser, ya que una indicación ética solo es efectiva y concreta cuando se combina con una dirección *político-profesional*.

3. UNA POSIBLE ESTRUCTURA DE CARÁCTER BÁSICO PARA EL PROYECTO ÉTICO-POLÍTICO PROFESIONAL

Este proyecto según (Netto, 2003) se centra en la libertad, concebida como posibilidad de escoger entre alternativas concretas, es por eso que existe un compromiso con la autonomía, la emancipación y la plena expansión de los individuos sociales. En consecuencia, el proyecto profesional está vinculado a un proyecto societario que propone la construcción de un nuevo orden social, sin dominación y/o explotación de clase, etnia y género.

A partir de estos ideales, dicho proyecto afirma la defensa intransigente de los derechos humanos y el repudio de arbitrariedades y de prejuicios, contemplando positivamente el pluralismo (tanto en la sociedad como en el ejercicio profesional). Por ende, el proyecto se posiciona a favor de la equidad y de la justicia social, en la perspectiva de la universalización del acceso a los bienes y servicios relativos a los programas y políticas sociales; la ampliación y la consolidación de la ciudadanía son puestas explícitamente como condición para la garantía de los derechos civiles, políticos y sociales de las clases trabajadoras (Netto, 2003, p. 289). Por consiguiente, este proyecto se declara radicalmente democrático, considerada la democratización como socialización de la participación política y socialización de la riqueza socialmente producida. Se hace gran énfasis en la importancia de una formación académica calificada, que esté basada en concepciones teórico-metodológicas críticas y sólidas, capaces de viabilizar un análisis concreto de la realidad social (Netto, 2003, p. 290).

Concluyendo sobre la postura de José Paulo Netto, éste denota que el empeño ético-político de los trabajadores sociales sólo se potenciará si el colectivo se articula con los segmentos de otros colectivos profesionales (he aquí el trabajo multidisciplinar) que comparten propuestas similares, y visiblemente con los movimientos que se solidarizan con la lucha general de los trabajadores (Netto, 2003: 290).

4. EL COMITÉ MERCOSUR DE ORGANIZACIONES PROFESIONALES DE TRABAJO SOCIAL³ Y SU RELACIÓN CON EL PROYECTO ÉTICO-POLÍTICO PROFESIONAL

Stella Mary García aborda el tema de este proyecto de una forma un tanto más concreta y aterrizada en ciertos estatutos que conforman a los distintos consejos, federaciones y asociaciones del trabajo y servicio social de cuatro países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay). De esta forma, (García, 2003) menciona que dichos países han acordado doce estatutos, de los cuales enlistaré lo nueve más apegados a la propuesta que he estado planteando aquí:

³ El Comité Mercosur de Organizaciones Profesionales de Servicio Social o Trabajo Social está integrado por las organizaciones representativas de la profesión en Argentina (Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social), Brasil (Conselho Federal de Serviço Social) Paraguay (Asociación de Profesionales de Servicio Social o Trabajo Social del Paraguay) y Uruguay (Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay), tras cuatros años de debate sobre las necesidades comunes tanto en la esfera profesional como en la realidad económica, política y social, construyeron en el año 2000 *Principios éticos y políticos comunes*, para orientar el ejercicio de la profesión en estos países.

1. La defensa de la ampliación y la consolidación de la democracia en cuanto constitutiva del Estado, con independencia entre los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial, en el sistema Republicano, así como la conformación de nuevos espacios públicos de participación y colectivización de la riqueza socialmente producida.
2. El apoyo y la promoción de iniciativas que amplíen la pauta de integración de estos países, incorporando la cuestión social, los intereses de los trabajadores y la participación de la sociedad civil organizada de la región.
3. La búsqueda y ampliación de formas de acceso real de todas las personas a los bienes materiales y culturales producidos socialmente.
4. La defensa del mantenimiento y ampliación de la responsabilidad del Estado en dar respuestas a la cuestión social a través de las políticas sociales universales con la participación de la sociedad civil organizada en su formulación, implementación y control.
5. El respeto a la autodeterminación de las personas, grupos, organizaciones, expresiones y movimientos populares.
6. El ejercicio profesional competente (teórica y técnicamente) y comprometido (ética y políticamente) con las demandas sociales, garantizando la calidad de los servicios prestados.
7. La creación, defensa y consolidación de la regulación legal de la profesión, de códigos de ética y de la formación profesional con bases comunes en la región, a partir de principios decididos en forma colectiva, autónoma y democrática.
8. La garantía del pluralismo a través del respeto a las corrientes teóricas y políticas, democráticas, existentes en el ámbito de la profesión.
9. Fiscalización del ejercicio profesional y de los títulos habilitantes, que de acuerdo con los principios éticos reafirmados puedan responsabilizar a los profesionales por las consecuencias éticas que surjan de su intervención profesional.

Desde esta serie de estatutos podemos deducir que por este rumbo se dirige la propuesta del presente trabajo, esto en referencia a cómo debe posiblemente actuar o comportarse el profesional del Trabajo Social como tomador de decisiones desde la esfera política, es decir, qué principios éticos lo deben regir para poder definirse como representante político de determinada sociedad, los principios mencionados por García deben ser retomados en esta propuesta.

5. EL PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL COMO PROYECTO ÉTICO-POLÍTICO PROFESIONAL

Por último y encauzando esta propuesta de proyecto profesional, hay que mencionar que (Retana, 2003) aborda tres tipos de proyectos societarios: *el proyecto neoliberal* (basado en el sistema del capital y la disminución de las capacidades del Estado por medio de la privatización de las actividades públicas), *el proyecto reformista-democrático* (defensor del Estado regulador, intervencionista, que propone la no privatización de la seguridad social, la vigencia de un sistema de salud y de educación públicos y que intervenga en áreas de desarrollo estratégico para cada país) y *el proyecto de transformación social* (históricamente ha acompañado a los movimientos revolucionarios y a los partidos políticos de izquierda). Es importante señalar que estos proyectos societarios repercuten en lo profesional, sus componentes:

Son de diferentes órdenes, se desarrollan y reproducen a través de la historia de la sociedad y de la profesión en su particularidad, entre los cuales se debe tener presente: las metas y fines de la profesión, los principios y valores que la orientan y le dan legitimidad, el carácter de su intervención social y los requisitos teóricos y prácticos (Retana, 2003, p. 309).

La forma como se materializa el proyecto profesional se encuentra en la conformación de entidades (tales como los gremios, los sindicatos y asociaciones de profesionales) y en los espacios deliberativos: seminarios, congresos, foros, etc., donde se pueda debatir, discutir y construir democráticamente el proyecto, respetando la pluralidad de ideas. Esto nos permite reflexionar y cuestionarnos sobre cuál es nuestro proyecto profesional como trabajadores sociales pues este autor nos enfatiza:

Es aquí donde se abren las puertas para nuestra profesión, concebidas como los grandes desafíos éticos y políticos de nuestro tiempo, asumiendo en el cotidiano, las implicaciones producto de la intervención profesional: defendiendo, en todo espacio, el carácter universal y democrático de las políticas sociales (de salud, educación, empleo, vivienda, entre otras), fortaleciendo la construcción de ciudadanía a través de la defensa de los derechos humanos, laborales, políticos, sociales y económicos (Retana, 2003, p. 313).

6. EL TRABAJO SOCIAL EN LOS ESPACIOS DE TOMA DE DECISIONES. ALGUNOS ASPECTOS SOBRE LA REPRESENTATIVIDAD EN EL PODER LEGISLATIVO EN MÉXICO

Para poder seguir hilando esta propuesta de la intervención del profesional del Trabajo Social desde los espacios de toma de decisiones, es importante generar un contexto sobre la representatividad en el congreso federal de nuestro país.

En el último año, en la LXIV legislatura se encontró un bajo nivel académico, aunque bien dicen algunos legisladores (tanto diputados como senadores) que el nivel académico no interfiere en el ejercicio de la formulación de leyes. Sin embargo, esta afirmación, desde mi perspectiva, no es del todo verosímil y esto se refiere a que, si bien no es indispensable, sí es necesario tener una formación académica para poder tener una visión sensible referente a la realidad social. Pero esto no es tanto el tema central que atañe a este trabajo sino hablar sobre

cuáles son los perfiles académicos de nuestros legisladores, en la legislatura actual (1 de septiembre de 2018 a 31 de agosto de 2021) nos encontramos que, por ejemplo, el 46% de los 500 diputados no tienen cédula profesional (Excelsior, 2018, Párr. 1). Según la *Información curricular de los Diputados* del Portal de Transparencia de la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2019), en esta legislatura 104 diputados (el 20.03%) son abogados, 61 diputados (el 11.75%) tienen estudios en Administración o Contaduría, 135 diputados (el 26.01%) reportaron no tener estudios profesionales y el resto del porcentaje se distribuye en distintas profesiones, entre ellas los estudios en Trabajo Social, en donde al revisar la base de datos se puede observar que solo una diputada tiene estudios en esta profesión (véase Gráfico 1).

GRÁFICO 1. PROFESIONES DE LOS DIPUTADOS DE LA LXIV LEGISLATURA



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Información curricular de los Diputados* del Portal de Transparencia de la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2019).

Ahora bien, sería absurdo decir que no todas las profesiones mencionadas anteriormente son importantes, sabemos que nuestro sistema se rige y necesita de expertos que puedan dirigir la economía del país sin coartar el estado de derecho en el que vivimos, pero ¿Dónde queda el aspecto social, la visión cualitativa de la realidad que vive el mexicano en estos tiempos?, ¿Dónde está la visión cualitativa de los expertos en materia social que sustente la generación de leyes y favorezcan tanto a los grupos vulnerables como a la sociedad civil en general? ¿Por qué no tener incidencia política de forma directa legislando y no solo incidencia política a partir del activismo y la lucha en las trincheras de la profesión? Con esto no estoy diciendo que no haya profesionistas sensibles ante la problemática social, sin embargo, hay que ser enfático en que el profesional de Trabajo Social es formado para hacer análisis de la realidad social para generar estrategias de intervención y, justamente, “son los problemas sociales el punto donde cae la intervención del Trabajo Social” (Galeana de la O & Tello, 2010, p. 92). En este sentido, la intervención, objeto de estudio del Trabajo Social siempre ha sido vista y aplicada desde los métodos de intervención (individual, grupal y comunitario) implementados desde las instituciones, ya sean estatales o de sociedad civil organizada, sin embargo, no ha sido vista desde los espacios de toma de decisiones porque se sale de la intervención tradicional en donde de manera directa el trabajador social encauza sus acciones hacia las personas.

Se sabe que sí hay incidencia política por parte de expertos en ciencias sociales, entre ellos se encuentran los trabajadores sociales y otros profesionistas de la rama que trabajan para diversos sectores, ya sea en las organizaciones de la sociedad civil o en la función pública, generando análisis de la realidad social que coadyuvan a que el representante (quien legisla) pueda saber de qué manera actuar para con sus representados. Estos aspectos los podemos ver en los gabinetes de los tres órdenes de gobierno y con nuestros legisladores, esto quiere decir que su trabajo (el de los funcionarios públicos) es meramente representativo y ejecutor, pero quienes realmente conocen la

realidad social de manera directa, son aquellos que investigan, generan propuestas, estrategias y en mayor medida dan cuenta de lo que pasa allá afuera para con éstos.

7. EL CASO DE LAS TRABAJADORAS SOCIALES QUE INCURSIONARON EN LA POLÍTICA A NIVEL LOCAL EN CIUDAD JUÁREZ

Ahora bien, vamos a ejemplificar un poco a lo que me he estado refiriendo en toda esta propuesta. En 2018 hubo elecciones municipales, estatales y federales en México, sin embargo, a nivel local en el gremio de Trabajo Social se escuchó sobre la participación de tres colegas que estaban participando en los comicios para ser diputadas del H. Congreso del Estado de Chihuahua, dos de ellas, Marisela Vega Guerrero y Cecilia Guadalupe Espinosa Martínez estaban participando por la vía independiente para representar al Distrito 09 y 08 respectivamente mientras que la tercera, Gabriela Reyes Tovar estaba participando por medio del Partido de la Revolución Democrática para representar al distrito 02. Previo al día de las elecciones, la Asociación de Trabajadoras(es) Sociales Egresados de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (ATSE-UACJ) realizó un evento llamado “Trabajadoras sociales incursionando en la política local” el cual tenía el objetivo de proyectar el trabajo realizado y conocer las propuestas de campaña de Marisela, Cecilia y Gabriela, pero más que eso, el evento versó sobre una forma distinta de hacer trabajo social, ya no desde las trincheras y los distintos campos de intervención que conocemos sino desde la esfera política (Véase Imagen 1).



Imagen 1. Evento “trabajadoras sociales incursionando en la política local”. Fuente: de elaboración propia al participar en el evento

En cuanto a la información sobre el quehacer profesional de las colegas en mención, es importante mencionar que tienen amplia carrera en la defensa de los derechos de mujeres e infancias, han generado un prestigio importante en la ciudad y más aún entre colegas, es algo que no se había hecho antes y es importante que se dé a conocer que las y los trabajadores sociales pueden participar en los espacios de toma de decisiones (una vez pasado el proceso de elección popular, claro está) para seguir cumpliendo con los objetivos de la profesión.

Casi al cierre del evento realizado por la ATSE-UACJ se cuestionó a las colegas sobre si el profesional en trabajo social debía salir de la acción social tradicional y transitar directamente a la toma de decisiones en la esfera política, es decir, ser parte de la estructura (entendida ésta como el Estado) y generar cambios estructurales que modifiquen la realidad social que siempre ha buscado la profesión, Marisela Vega respondió que el avanzar es un compromiso como profesionistas, es un compromiso no estancarse, además recordaba que en la década de los 80 había una visión del Trabajo Social como asistencia social y se

ha ido avanzando con la participación de la profesión en las diferentes instituciones tanto públicas como las privadas y también mencionó:

Considero que definitivamente tenemos que avanzar y subir ese escalón, a trabajar en lo que son las políticas públicas y si es necesario ser partícipes en la política a través de las candidaturas a nivel diputación local o a nivel diputación federal en el Congreso de la Unión o en la Federación, pues hay que hacerlo, hay que entrarle a ese nivel porque ya no nada más vas a estar trabajando en lo que es el programa social, en la ejecución, sino que te va a tocar participar precisamente en la legislación, en la elaboración de leyes, en la modificación de leyes y en un momento dado en la gestión de recursos...entonces, estoy de acuerdo en que definitivamente debemos estar inmersos dentro de la política a través de la función pública y en lo que implica legislar, y es parte del trabajador social, es una de las funciones, no nada más es el caso, el grupo o la comunidad, es participar en las instituciones públicas, es participar en las instituciones privadas, es participar en el ámbito político, es hacer comunidad y tejer lo que son las redes comunitarias, entonces son tiempos actuales y hay que estar acorde a esos tiempos actuales, lo amerita.

Por su parte, la aportación de Cecilia Espinosa en referencia al mismo cuestionamiento fue:

Creo que esta mirada integral, política que tenemos en Trabajo Social de plantear esta problemática, estos diagnósticos sociales que podemos hacer y que incluso se ha avanzado a hacerlo desde una mirada jurídica, de salud, psicológica, antropológica, creo que eso es parte de lo que tenemos que ir integrando a la acción de la política institucional, entonces eso creo que es el gran aporte que puede hacer el Trabajo Social, ya no solamente quedarse al margen de lo que hace la función pública sin incorporar esas miradas, esos análisis, esas perspectivas, incorporarlas a la función pública...que las expertices que tenemos y que hemos desarrollado desde el Trabajo Social es importante incorporarlas a la acción política institucional.

Finalmente, respondiendo a la misma pregunta, Gabriela Reyes mencionó lo siguiente:

Estamos haciendo, siendo un hito en la historia y estamos abriendo brecha para ustedes, para los jóvenes que están detrás de nosotros y que de alguna manera somos punta de lanza en este sentido, también creo que somos políticas de a pie, porque conocemos a la comunidad, nos nutre estar con la comunidad, nos llena de satisfacción el poder estar ayudando a las personas. Ahora, no somos políticas de escritorio, no tenemos compromisos con otras líneas, yo lo tengo muy claro...creo que nos respaldan muchas compañeras de organizaciones de la sociedad civil y nos van a ver, van a observar nuestro trabajo y nos van a demandar nuestro trabajo, nos van a retroalimentar nuestro trabajo.

Como se mencionó en las síntesis curriculares presentadas durante el evento, estas tres colegas eran mujeres altamente capacitadas para ser funcionarias estatales en el Congreso de Chihuahua además de estar sensibilizadas ante las distintas problemáticas sociales locales, sin embargo, ninguna de las tres ganó la elección para los cargos a los que estaban aspirando, pero queda claro que ya quedó sentado un precedente y esto motiva a otros colegas a participar en los procesos electorales para representar a grupos en condición de vulnerabilidad y hacer Trabajo Social tanto desde las curules como desde las comunidades, ver este espacio como un campo para facilitar la intervención como un espacio a desarrollar para impulsar las políticas de bienestar social.

8. CONCLUSIONES

Después de haber hecho un breve recorrido por los fundamentos básicos de la propuesta del proyecto ético-político profesional que plantearon algunos autores y también dar una noción concreta y concisa de cómo está representada la sociedad mexicana en el poder legislativo, además de presentar el caso de las tres colegas que se postularon como candidatas a diputadas locales, ahora planteo que este proyecto profesional en el cual se visualiza al trabajador social desde la toma de decisiones sí es viable en nuestra sociedad mexicana, claro, con esto no me refiero a que el ideal sea que todos los diputados y senadores de nuestro país sean trabajadores sociales o personas con una formación académica *ad hoc* a la visión social de la realidad, pero sí es posible y necesario que el trabajador social contemporáneo empiece a ver estos campos de intervención como una manera de transformar la realidad social de

manera directa. Que sea un espacio para los ciudadanos, en el que éstos se acerquen con la verdadera confianza que deberían tener para exponerles verdaderamente sus necesidades o problemas y que el representante verdaderamente las atienda, por eso hablo de que se este proyecto tiene tanto rasgos de proyecto colectivo (porque implica trabajar en conjunto con los ciudadanos) como rasgos de proyecto profesional (que implica una metodología de acción, que a su vez está impregnada de principios y valores éticos).

Este proyecto profesional necesita seguir siendo trabajado y puesto en marcha porque la sociedad mexicana lo demanda tácitamente, esto se puede observar, se puede sentir en el hartazgo de la gente, en la indiferencia y la apatía, entonces necesitamos intervenir como profesionales, necesitamos representar a esta gente que ha dejado de creer en la política, necesitamos hacer una nueva política, una política con verdadera visión derivada del análisis de la realidad social. Pero hacer esto no será nada fácil, habrá grandes oponentes con una forma renuente a los cambios, sobre todo me refiero con esto a los partidos políticos (pues en el trabajo social reside la visión del izquierdismo radicalista) y a los sectores que impulsan el neoliberalismo y el sistema capitalista en el que estamos inmersos, será difícil, pero estamos formados teórico y prácticamente para no desistir. Finalmente, lo único que queda es alentar a los futuros trabajadores sociales y también a aquellos que ya están insertos en el campo laboral a que vean qué es lo que pasa en nuestro país, qué pasa con las políticas públicas, qué pasa con las políticas sociales, qué demanda la sociedad mexicana y, sobre todo, a interesarse por la política y la toma de decisiones, porque con base en ésta se mueve la dinámica social.

9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Concretamente propongo, primeramente, que en el caso de aquellas personas que se están formando académicamente como trabajadores sociales se les instruya más sobre procesos legislativos, sobre ciencia política y sobre el derecho, ya no sólo implica conocer de derecho y legislación para realizar un peritaje social sino también para poder intervenir desde una curul creando iniciativas de ley para apoyar a aquellos grupos marginados o poco visibilizados. Pero una cosa es la obligatoriedad de lo que establece un plan de estudios y otra muy distinta es la verdadera vocación, el gusto por la política y la toma de decisiones desde una visión del trabajo social. En segundo lugar, es necesario que los diferentes gremios, federaciones, asociaciones, etc., del trabajo social tomen en cuenta y viabilicen esta propuesta de intervención para poder llevarla a cabo, para esto también es menester generar mayor contenido bibliográfico (pues el que existe no es suficiente) y capacitar en los temas (como fue en el caso del peritaje social) mediante talleres, conferencias, cursos, etc. En tercer lugar, resulta imprescindible reestructurar o adaptar nuestros códigos de ética para la intervención en masa, hay que saber cuáles aspectos son obsoletos y cuáles se pueden actualizar para llevar una correcta intervención de manera colectiva, pues mediante el proceso legislativo las políticas impactan a una generalidad. En cuarto lugar, no está de más postular un perfil con el que el trabajador social debe de cumplir para poder desempeñar una buena intervención a partir de la legislación, en el caso de los legisladores que tenemos actualmente, no hay un estatuto o lineamiento referente al perfil con el que debe cumplir una persona para ser legislador, pero no está de más que el trabajador social que legisle cumpla con ciertas características, aquí enumero algunas características:

- **Visión crítica de la realidad social.**
- **Compromiso total con los intereses públicos.**
- **Conocimientos más allá de los básicos sobre la legislación, la ciencia del derecho y la ciencia política además de los conocimientos básicos de la profesión.**
- **Ser capacitado en cuanto a legislación por ciudadanos que hayan legislado en algún momento de su vida.**
- **Actualización continua sobre las herramientas (tanto técnicas como metodológicas y tecnológicas) a su alcance para la intervención.**
- **Debe tener una relación cercana con las personas para trabajar apegado a las poblaciones a las cuales ha de representar (pues debe estar familiarizado con el sentir de la gente).**

Estas características son sólo un esbozo, considero que son a grandes rasgos las más importantes para poder formular un perfil. Por último lugar, es necesario desarrollar una propuesta metodológica para este proyecto de profesional de intervención, una metodología que se base en las teorías de la ciencia política, el trabajo social, la sociología, en fin, una metodología que sea propia del trabajador social tomador de decisiones, como por ejemplo las metodologías tradicionales de la profesión (caso, grupo y comunidad), aquí es muy obvio señalar que esta metodología de la que hablo se basaría mucho en la metodología de intervención comunitaria, pues implica trabajar en conjunto con las comunidades, que son las que demandan un cambio estructural cada vez que se realiza acciones de participación comunitaria.

Así pues, concluyo este trabajo dejándolo abierto a propuestas para seguir trabajándolo y darle sobre todo rigor metodológico, es menester seguir hablando del tema y construyendo fundamentación teórica para hacer viable el análisis del trabajo social desde la legislación, pues es una propuesta que desde mi perspectiva busca transformar la estructura social desde la toma de decisiones, por lo tanto, está en nosotros las y los trabajadores sociales, innovar en las formas de intervención y no ser indiferentes ante la desigualdad social.

11. BIBLIOGRAFÍA

Alemán V. & Rosas T. (2018). Sin título, 46% de los nuevos diputados; LXIV legislatura. julio 17, 2019, de *Excelsior* Sitio web: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/sin-titulo-46-de-los-nuevos-diputados-lxiv-legislatura/1259410>

Asociación de Trabajadoras(es) Sociales Egresados de la UACJ. (2018, junio 22). Evento realizado por la ATSE-UACJ para proyectar el Trabajo Social como una profesión generadora de cambios en la realidad social a partir de la participación en la esfera política de nuestra ciudad, aquí se presentan las propuestas que cada candidata a diputada tiene y se compromete a cumplir una vez que llegue al Congreso del estado de Chihuahua, estas colegas trabajadoras sociales están colocando la primera piedra en lo que podemos definir como el Trabajo Social Crítico al cual necesitamos trascender para generar una transformación estructural en nuestra configuración como sociedad. [Actualización Facebook]. Diciembre 14, 2019. Recuperado de: <https://www.facebook.com/atsede lauacj/videos/1088853894590407/>

Borgianni, E., Guerra, Y. & Montaña, C. (2003). *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Sao Paulo: Cortez Editora.

Cámara de Diputados. (2019). *Información curricular de los Diputados*. julio 17, 2019, de Portal de Transparencia de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión Sitio web: <http://pot.diputados.gob.mx/Obligaciones-de-Ley/Articulo-70/XVII.-Informacion-curricular/Informacion-curricular-de-los-Diputados>

- Eroles, C. (Coord.). (2005). *Glosario de temas fundamentales en Trabajo Social*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Galeana de la O, S. & Tello, N. (2010). Fragilidad y debilidad del discurso en Trabajo Social: Ausencia de la construcción desde la intervención social. *Trabajo Social Unam, 1*, 22-35.
- García, S. M. (2003). Construcción de principios éticos comunes en el Servicio Social del Cono Sur. Una alternativa posible. En E. Borgianni, Y. Guerra, & C. Montaña (Coord.), *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional* (pp. 323-336). Sao Paulo: Cortez Editora.
- Netto, J. P. (2003). La construcción del Proyecto Ético-Político del Servicio Social frente a la crisis contemporánea. En E. Borgianni, Y. Guerra, & C. Montaña(Coord.), *Servicio social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional* (pp. 271-296). Sao Paulo: Cortez Editora.
- Retana, J. (2003). Algunas consideraciones para el debate sobre la dimensión ético-política en la profesión en el ámbito centroamericano. En E. Borgianni, Y. Guerra, & C. Montaña (Coord.), *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional* (pp. 337-350). Sao Paulo: Cortez Editora.

Educación en fortalezas psicológicas para mitigar la vulnerabilidad

Educate in psychological strengths to mitigate vulnerability

Pedro García Sanmartín (1)

(1) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen: Este artículo está basado en un estudio de revisión descriptiva e integradora, mediante el análisis de una extensa bibliografía. Su objetivo es clarificar e investigar las posibles correlaciones entre el constructo vulnerabilidad psicosocial, como factor principal de riesgo, y las variables: indefensión aprendida, las adicciones, la ansiedad y la depresión. El análisis que exponemos de cada una de las variables, muestra la necesidad de una educación temprana en fortalezas psicológicas, en resiliencia, en habilidades sociales o en gestión emocional, como herramientas para erradicar la vulnerabilidad psicológica. Se han investigado estos conceptos desde un prisma biopsicosocial. Todo ello, para buscar aportes que ayuden a mejorar, no solamente al sistema educativo actual, sino también al bienestar social. Pues pueden ser un mecanismo de defensa para prevenir muchos trastornos psicológicos, como consecuencia de los déficits emocionales y afectivos. Concluyendo que si incluimos estas herramientas en el sistema educativo, tendremos menores y adultos más inmunes a estados como la ansiedad, la depresión, las adicciones o a la indefensión aprendida.

Palabras claves: Educación, Vulnerabilidad, Fortalezas psicológicas, Indefensión aprendida, Hábitos.

Abstract: This article is based on a descriptive and integrative review study, by analyzing an extensive bibliography. Its objective is to clarify and investigate the possible correlations between the psychosocial vulnerability construct, as the main risk factor, and the variables: learned helplessness, addictions, anxiety and depression. The analysis that we expose of each one of the variables, shows the need for an early education in psychological strengths, in resilience, in social skills or in emotional management, as tools to eradicate psychological vulnerability. These concepts have been investigated from a biopsychosocial prism. All this, to seek contributions that help improve, not only the current educational system, but also social welfare. Well, they can be a defense mechanism to prevent many psychological disorders, as a result of emotional and emotional deficits. Concluding that, if we include these tools in the education system, we will have minors and adults more immune to states such as anxiety, depression, addictions or learned helplessness.

Key words: Education, Vulnerability, Strengths, Learned helplessness, Habits.

Recibido: 06/10/2019 Revisado: 30/11/2019 Aceptado: 02/12/2019 Publicado: 15/01/2020

Referencia normalizada: García-Sanmartín, P. (2020). Educar en fortalezas psicológicas para mitigar la vulnerabilidad. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 121-150. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0006

Correspondencia: Pedro García Sanmartín, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Correo electrónico: pgsanmartin53@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo está basado en un estilo narrativo de revisión descriptiva e integradora. Trata de buscar las correlaciones existentes entre el constructo vulnerabilidad psicológica y las variables: ansiedad, depresión, adicciones y la indefensión aprendida. Entendiendo por vulnerabilidad psicológica como el factor principal de riesgo a las variables presentadas.

Por lo que la hipótesis que se plantea tras la revisión de los estudios sobre los diferentes comportamientos, sería: Si la causa principal de estas variables es la vulnerabilidad, se podría, por tanto reducir el riesgo de éstas, si se implementara en el sistema educativo métodos para el desarrollo de fortalezas psicológicas. El termino fortalezas psicológicas fue utilizado por Peterson y Seligman (2004) en el desarrollo de sus estudios en psicología centrada en los rasgos positivos. Siguiendo a Peterson y Seligman, estas fortalezas serán una herramienta imprescindible para superar la vulnerabilidad psicológica.

Con esta investigación tratamos de profundizar en la importancia de educar en inteligencia emocional, en resiliencia y en el autoconocimiento, entre otras habilidades. A través de ciencias como la psicología, neurología o la psicopedagogía, han nacido disciplinas tales como la Neuroeducación, que defiende, entre otros, el neurocientífico Mora (2017) o la Psicología Positiva de Seligman y Csikszentmihalyi (2000). Los cuales, al igual que este trabajo, desean transformar una nueva educación en las aulas. Ambas defienden que los jóvenes tienen que afrontar desde otras perspectivas el futuro que les depara.

Desde este objetivo pedagógico, parte el interés de esta investigación. A través de este compendio de literatura, su análisis y sus resultados, se podría irrigar y complementar nuevas metodologías en la educación, y comprender la necesidad de fomentar técnicas en fortalezas, habilidades y estrategias psicológicas. De esta forma se podría perfilar el desarrollo cognitivo del individuo en el periodo de su formación académica, para que en un futuro se enriquezca su bienestar físico, cognitivo y social.

2. METODOLOGÍA

Este estudio ha utilizado un estudio de revisión descriptiva e integradora sobre el análisis de investigaciones científicas. Basada todas ellas en información empírica y una bibliografía consistente. En la revisión de la literatura para este trabajo, se consultaron las bases de datos IBECs, PsycARTICLES, PsycDoc, MEDLINE, CUIDEN, Redalyc, Dialnet, SCIELO y ProQuest.

El diseño utilizado para el planteamiento de estudio, es la búsqueda y análisis de bibliografía al constructo vulnerabilidad psicológica y de las variables: ansiedad, depresión, adicciones y la indefensión aprendida. En definitiva, esta revisión trata de señalar las similitudes que se desprenden de todas ellas y su relación con la vulnerabilidad, éste como detonante de dichos estados comportamentales. Vulnerabilidad originada por la falta de estrategias y habilidades psicológicas del individuo.

Este estudio plantea la siguiente hipótesis: Si fortalecemos a los individuos con herramientas para mejorar la gestión emocional, el autoconocimiento o el autoconcepto, quizás tengamos personas más inmunes a estados como la ansiedad, la depresión, adicciones o a la indefensión aprendida. Es decir, como expusimos en la introducción, si la causa principal de estas conductas es la vulnerabilidad, se podría por tanto, reducir el riesgo, si se implementara una educación en fortalezas psicológicas de forma temprana en los niños. Disponiendo para ello en un futuro, de herramientas que supongan una barrera inmunológica a estos estados emocionales y conductuales.

2.1. Límites de investigación

El presente estudio, evidentemente adolece de las limitaciones propias de una investigación de revisión como ésta. Sin embargo tampoco se han hallado estudios que correlacionen con claridad lo expuesto en esta investigación. Por lo que se destaca la imposibilidad de comparar con otras conclusiones al respecto.

2.2. Objetivos de investigación

El objetivo general de la misma, trata de evidenciar y proporcionar información amplia sobre el tema planteado en la hipótesis de este estudio, siendo esta:

Reducir la vulnerabilidad psicológica mediante la implementación en el sistema educativo de métodos para el desarrollo de fortalezas psicológicas.

3. DESARROLLO

Se exponen los siguientes apartados con los conceptos, explicaciones y características más significativas, sobre las diferentes variables planteadas a través de los artículos y autores elegidos, a los cuales hemos tenido acceso para poder justificar posteriormente los resultados.

3.1. Indefensión aprendida de Seligman

Seligman y Maier (1985) descubrieron que, tras someter a un animal a descargas eléctricas sin posibilidad de escapar de ellas, dicho animal no emitía ya ninguna respuesta evasiva aunque, por ejemplo, la jaula hubiese quedado abierta. Éste llega al comportamiento pasivo, cuya inacción puede provocar trastornos psicológicos como fobias, depresión, ansiedad, soledad, timidez, adicciones, etc. Esto lo denominaron: Indefensión Aprendida (IA).

La IA (Seligman y Maier, 1985), como sistema de aprendizaje, es una condición mental caracterizada por la sumisión y falta de autoprotección por parte de un individuo. Ésta causada porque su estado mental le indica que no puede defenderse o que simplemente, se rinda ante cualquier situación de peligro. Este comportamiento llega a tal estado por las consecuencias

continuas negativas de las posibilidades para conseguir sus objetivos. Asumiendo la derrota ante cualquier situación similar que se le presente en ocasiones posteriores.

La IA es la sensación de impotencia a determinadas circunstancias, adquiridas mediante hábitos condicionados y consolidados a resultados que se daban, independientes de su comportamiento. La impotencia e incapacidad hace que se repitan estos hábitos de conducta, sin motivación de cambio, e incluso inclinarse a exposiciones continuas de agresiones psicológicas y físicas, antes que luchar de nuevo. Este estado se podría decir, que es como vivir en una zona de confort, aunque la palabra confort no sea la más apropiada, pero la podemos matizar. Hay una similitud, semejante a lo que ocurre con las adicciones, por ejemplo, sabemos que el azúcar es malo para nuestra salud, pero sin embargo lo ingerimos como hábito aprendido mediante el sistema de recompensa (placer) (Desrochers et al., 2015).

Por otro lado, las personas que viven en un estado de IA se habitúan a estar en ese estado (zona de confort) por la impotencia. La recompensa aquí, sería, si nos mantenemos en una actitud pasiva se reduce la ansiedad ante un nuevo fracaso. Es preferible una consecuencia negativa pero previsible. Pues se ha asimilado que cualquier respuesta va a ser siempre negativa.

La zona cognitiva de confort es aquel lugar de nuestra mente, donde nos encontramos seguros, no tenemos miedo a perder nada, no arriesgamos, y por tanto estamos cómodos. La zona de confort es un espacio donde generamos un patrón de comportamiento que reduce el nivel de estrés y de riesgos. De esta forma entramos en un bucle de hábitos con el que nos justificamos ante nuestros miedos. Esto no quiere decir, que no sea bueno tener una zona de confort, pero perpetuarse en esta zona, es evidentemente perjudicial para nuestro desarrollo personal.

Por otro lado el concepto “hábito” es un término muy apegado a vivir en la zona de confort. El neurólogo y bioquímico Joe Dispenza (2008) en su libro *Desarrolla tu cerebro*, exponía: “aprendemos mediante la asociación y memorizamos mediante la repetición”. Esto viene a decir, que las neuronas tratan en sus conexiones de consumir energía lo menos posible. “A medida que las personas repiten acciones, los hábitos se van desarrollando, a medida que las asociaciones de medio ambiente-respuesta se establecen gradualmente en la memoria procedimental” (Verplanken y Wood, 2006, p. 99).

El hábito es un proceso que se produce mediante un bucle de tres pasos, según explica Duhigg (2012, p.39), en su libro *El poder de los hábitos*, de acuerdo con los estudios de Schultz W. (2006). Estos tres pasos son: señal, rutina y recompensa. Pero para cambiar los hábitos, se da un proceso algo más complejo. Según explica Duhigg, para cambiar un hábito, es necesario cambiar la rutina. Y para mantener el cambio, sobre todo en las adicciones, es necesario las creencias y el apoyo del entorno (Duhigg, 2012, p.109).

La palabra zona de confort comenzó a utilizarse tras los estudios de los psicólogos Robert M. Yerkes y John D. Dodson (1908), donde trataban de comprender que tras un punto máximo de esfuerzo y motivación, decae y empezamos a cometer errores. Es lo que se ha denominado la Ley de Yerkes-Dodson: el rendimiento aumenta con la excitación, pero solo hasta un punto determinado, a partir de ahí, comienza a decrecer.

Los métodos de aprendizaje funcionan mediante sistemas basados en mecanismos tales como, los explicados por la “Teoría de la asamblea celular” o “Ley Hebb” de Donald Hebb (1949), condicionamiento clásico de Pavlov (1997), condicionamiento operante de Skinner (1963) o el condicionamiento instrumental de Thorndike (1898).

La Memoria Implícita (MI) es una memoria a largo plazo (MLP) de hábitos y de habilidades a largo plazo, que se va construyendo a través de diferentes formas de aprendizaje. Estos aprendizajes pueden ser mediante

procedimientos: 1) *No asociativo*, un único estímulo y 2) *asociativo*, se aprende la relación entre dos estímulos o entre un estímulo y una conducta (las dos formas básicas de aprendizaje asociativo son el condicionamiento clásico y el operante) (Aguado-Aguilar, 2001, p. 375). El no asociativo utiliza en el aprendizaje dos procesos: habituación y sensibilización.

Por otro lado, como dato constatado sobre la zona de confort, es que ejecutando simplemente unas acciones cotidianas y repetitivas constantes, sin realizar esfuerzos cognitivos nuevos, empeora la calidad de memoria de las personas mayores. Esto ha quedado patente en muchos estudios, como el de Park et al. (2014), sobre *El impacto del compromiso sostenido en la función cognitiva en adultos mayores*.

Esta investigación de Park et al. (2014) proporciona una evidencia clara de que la función de memoria mejora al participar en tareas cotidianas exigentes, es decir, realizar tareas y adquirir nuevas habilidades mejoran la memoria de trabajo y la episódica en las personas mayores. En sus conclusiones, Park et al. (2014) proporcionaron algunas pruebas experimentales de que aprender cosas nuevas y mantener la mente ocupada, puede ser la clave de un envejecimiento cognitivo exitoso.

3.2. Nociones sobre la depresión y ansiedad

Existe una opinión generalizada sobre que la depresión es tanto un trastorno biológico como una respuesta al estrés psicosocial con incapacidad del individuo para afrontarla. Tal, y como exponen en el monográfico de Guadarrama, Escobar, & Zhang (2006), sobre *Las bases neuroquímicas y neuroanatómicas de la depresión*. Considerando dos formas básicas de depresión: endógena y la exógena.

La depresión endógena: no tiene causas externas manifiesta, lo cual lleva a considerarse una alteración biológica. La depresión exógena: obedece a una causa externa generalmente bien definida (pérdida de un familiar; de trabajo; enfermedad; etc) (Guadarrama et al., 2006, p. 1).

Existen muchas teorías sobre el desarrollo de la depresión, como la psicoanalítica, biomédica o la cognitiva. En la *teoría biomédica*, según Ramírez et al. (2018), en su artículo sobre *Nueva teoría sobre la depresión*, establecen que en las personas propensas hay una alteración del eje hipotálamo-hipófiso-suprarrenal (y su relación con la serotonina y la quinureina), así con el sistema inmunitario, promoviendo la adaptación corporal al estrés y los cambios conductuales de la enfermedad depresiva.

Por otro lado en la *teoría psicoanalítica*, cuyo pionero fue Abraham (1948), nos dice que la depresión se considera un síntoma que se instala en la estructura clínica inconsciente de un sujeto en particular. Esta estructura se instala en nuestros esquemas cuando se cumplen cuatro requisitos: 1) cuando en el sujeto existe un predominio de vínculo de odio con el sujeto/objeto; 2) posteriormente se instaura en odio a sí mismo; 3) el odio hacia el objeto va unido a una experiencia de fracaso; y 4) pérdida de la esperanza. Tras la cual se produce la desesperanza, el vacío y el sufrimiento.

En la *teoría cognitiva* de la depresión de Beck, Rush, Shaw y Emery (2010) trata de que la principal alteración de la depresión, se desarrolla como consecuencia de un mal procesamiento de la información. Durante la depresión se activan esquemas (formas de percibir la realidad a través de la interiorización previa de creencias y emociones desde la infancia) ante un evento determinado, los cuales permanecían latentes incluso desde la infancia. Esta modalidad depresiva de Beck et al. (2010), presenta una serie de distorsiones cognitivas, tales como: sobregeneralización; pensamientos dicotómicos; inferencias arbitrarias; magnificación-minimización; abstracción selectiva; y personalización.

Los neurotransmisores, dopamina (DA), serotonina (5HT) y norepinefrina (NE), juegan un papel muy importante en el estado de ánimo de las personas. Tales alteraciones pueden estar relacionadas también con lo que denominan algunos autores temperamento melancólico (introvertidos, tristes y rígidos) o colérico (poco sociables, impulsivos, desafiantes, etc). En contraposición con aquellos que tienen un temperamento sanguíneo (alegres, sociables, etc) o

flemático (tranquila, meticulosa, rutinas, etc). Así lo constatan algunos estudios, como los de este artículo de la *Revista Activa Salud Mental*, por los autores Albores, Lilia, Márquez, Estañol, y Bruno (2003) con el título *¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral*.

Por todo lo anterior, una vez instaurada la depresión, los pensamientos negativos se evocarán a la más mínima sensación de tristeza o melancolía. Los cuales se activarán cada vez con más frecuencia y con más intensidad según se vaya reforzando el circuito neural de la vía rápida emocional. Estos pensamientos negativos y rumiativos, puede ser el factor cognitivo más importante que explica el agotamiento del estado de ánimo, la recaída y el mantenimiento de la depresión (Belzung, Willner, y Philippot, 2015, p. 27).

La ansiedad y sus constantes pensamientos rumiantes propician la conducta de la indefensión aprendida. Esta aceptación de inhibición de alternativas para luchar nos lleva a la desidia y al abandono de la superación y recuperación emocional. Estas rumiaciones se llenan de pensamientos de inferioridad y de baja autoestima, produciendo al final la depresión.

Según la Teoría de los Estilos de Respuestas, indicada en el trabajo de González, Ibáñez y Barrera, (2016, p. 31), citando a Nolen, Hoeksema & Morrow (1993, p.569), la rumiación se define como:

Un patrón de pensamientos y conductas repetitivas que centran la atención en uno mismo, en los síntomas depresivos y en sus causas, significados y consecuencias de estos síntomas, en lugar de centrarse de manera activa en una solución para resolver las circunstancias que rodean esos síntomas.

Este patrón de pensamientos rumiantes podría romperse en el caso de disponer de herramientas como las fortalezas psicológicas.

Al respecto, las técnicas que están proporcionando unos resultados positivos en el tratamiento de la ansiedad y la depresión, son las terapias de tercera generación Mindfulness y el Neurofeedback. El Mindfulness es una técnica de meditación, la cual trata de que la persona se encuentre en el momento presente, mediante la atención plena o consciencia plena (Teasdale, Williams, Segal, 2015, p.46).

Por otro lado, la terapia de Neurofeedback (Hammond, 2007) es una terapia en tiempo real, basada en las ondas electroencefálicas. Busca que la persona aprenda mediante condicionamiento operante, a través de un monitor que muestra los impulsos neuronales a través de un electroencefalograma de su cerebro, a regular y normalizar patrones eléctricos cerebrales anormales. Con la finalidad de mejorar su funcionalidad cortical, y con esto sus habilidades de comportamiento. El condicionamiento de esta técnica se produce gracias a la plasticidad neuronal del cerebro mediante las correlaciones entre un estímulo y su propia actividad de las imágenes presentadas en el programa monitorizado.

3.3. Proceso de las adicciones

Las adicciones es otra variable de estudio, en el cual influye la vulnerabilidad de forma significativa. Es un proceso de aprendizaje que se hace patológico, a través del circuito de recompensa. Este sistema neuronal fue descubierto por Olds y Milner (1954), cuando realizaban un estudio sobre el sueño y vigilia, y su relación con el área reticular del mesencéfalo. La motivación tiene un papel fundamental en este proceso. El inicio de una conducta determinada para cubrir una necesidad, recibe el nombre de conducta motivada. Y podemos inferir cuanta motivación tiene un individuo a partir de la cantidad de trabajo que realiza para alcanzar su objetivo (Tyree y De Lecea, 2017).

El conjunto de vías neuronales que permiten el flujo de información entre las estructuras involucradas en el procesamiento de las recompensas, es lo que se denomina sistema de recompensa (Sistema Mesocorticolímbico Dopaminérgico). Las neuronas dopaminérgicas del área ventral tegmental (ATV) modulan el flujo de información a través de proyecciones al núcleo accumbens (N Acc), la amígdala, el hipocampo, la corteza prefrontal (CPF) y el pálido ventral. Cada uno de estos sistemas tiene proyecciones paralelas al NAcc, donde todo se integra bajo la influencia moduladora de la dopamina (Grace, Stan, Goto y Lodge, 2007).

Estas neuronas utilizan glutamato (Glu), que es un neurotransmisor *excitador* (Vallejo, 2011), lo que hace que las neuronas del AVT disparen y liberen dopamina (DA) sobre las dianas que hemos señalado. Las neuronas del AVT también reciben señales del NAcc, pero estas neuronas utilizan el neurotransmisor *inhibidor* GABA (Vallejo, 2011) que silencia las neuronas del AVT impidiendo que liberen DA.

Condicionamiento de la droga-procesos cognitivos: (Las drogas actúan como reforzadores positivos). Tras llegar el estímulo adictivo al sistema implicado de recompensa, que se origina en el ATV y se proyecta al NAcc, pasa a la Corteza Cingulada Anterior (CCA), y al lóbulo frontal para la toma de decisiones en el Córtex orbito frontal (COF). Previamente a lo anterior la amígdala evalúa la recompensa de una sensación de placer y que asocia con una situación ambiental, mediante el Hipotálamo (ésta actúa como señal posterior para la conducta compulsiva) (Nova-Marqués, García-Díaz, Olucha-Bordonau, 2018).

Para que la adicción se desarrolle con todas sus consecuencias deben confluír en un mismo individuo factores de vulnerabilidad previos al consumo de las sustancias. Y quizás también, una configuración especial de los mecanismos neurobiológicos que inducen, con facilidad, a los procesos neuroadaptativos y de plasticidad neuronal característicos de la adicción (Corominas, Roncero, Bruguera y Casas, 2007, p. 23).

Consumo reiterativo: La sensibilización inducida por el consumo crónico de drogas, hace disminuir la actividad de los receptores de DA por la hiperactivación constante de la sustancia tóxica. Las sensaciones placenteras también disminuyen provocando la tolerancia, es decir, necesita cada vez más cantidad para la misma sensación (Nova-Marqués et al., 2018; Tamayo, 1998, p. 185).

El proceso de compulsividad llega cuando la señal (estímulo) pasa de la Sustancia Negra al Estriado. La ATV produce la DA y la transmite de la Sustancia Negra, y ésta al Estriado. Este circuito hace que se repita el patrón de comportamiento ante un estímulo placentero ya integrado. Al pasar este estímulo compulsivo de la Sustancia Negra al Estriado, se suprime la conexión con el COF sobre la toma de decisiones, generándose por tanto la conducta refleja y automática. Sobre todo, existe mayor riesgo de este proceso en la adolescencia, donde se están produciendo en esta etapa, los mayores cambios en sus redes neuronales, es decir, lo que se denomina la “poda neural”.

Por otro lado, las personas depresivas, inseguras y con baja autoestima, suelen recurrir a las drogas o el alcohol como sedantes. Para poder superar ese estado de desesperanza, al inhibir los pensamientos negativos mediante los efectos placenteros de la droga o el alcohol (Guadarrama et al. 2006, p.69). El consumo de drogas es una forma de manejar aquellos aspectos de la vida en las que se tiene dificultades y permite evadirse de las emociones desagradables (miedos). Así como de aliviar el dolor ante la desesperación del propio consumo o ante la imposibilidad de la propia compulsividad o el craving.

3.4. Procesos cognitivos de las crisis emocionales

Según González de Rivera y Revuelta (2001), crisis es una condición inestable, que se presenta en el curso de un proceso, y cuya resolución condiciona y modula la continuidad del mismo.

Ante situaciones difíciles o crisis emocionales, la persona se obliga a no salir de la zona de confort como respuesta a su síndrome de abstinencia emocional. Es decir, al dolor de una posible frustración, “miedos”. Esto con el tiempo y ante la reiteración de este comportamiento se va consolidando cada vez más la vulnerabilidad a la desesperanza y por consiguiente a la depresión en el caso de haber llegado a la situación denominada “Indefensión Aprendida”.

Sobre lo argumentado en los párrafos anteriores, se puede concluir que las decisiones que tomamos en la vida son las que marcan nuestro guión de vida. Este guión de vida va marcado por nuestras decisiones, que serán tomadas según unos elementos, como indicaba Eric Berne (1958) en su *Análisis Transaccional*, los mandatos parentales, los modelos parentales, las atribuciones, las creencias, las experiencias, etc. Estos elementos determinarán nuestro autoconcepto, base de la autoestima, es decir, de la valoración que tenemos de nosotros mismos.

Según el trabajo de Jiménez, Robert, Tejero, Boget, y De los Cobos (2006) sobre *Indefensión aprendida y dependencia de sustancias*, afirmaban: “Si las atribuciones causales de los sucesos negativos son internas (es por mi culpa), estables (ocurrirá siempre) y globales (ocurre en todas las situaciones), entonces hay una elevada probabilidad de desarrollar indefensión/desesperanza bajo situaciones de estrés” (p. 169).

La atribución es el proceso de interpretar las causas de los acontecimientos. Este término fue utilizado por primera vez por el psicólogo austriaco Heider, (1958), padre de la *Teoría de la Atribución*. Éste distinguió entre *atribuciones internas* (la causa está en la persona) y *atribuciones externas* (la causa está en algo externo a la persona). Posteriormente Weiner (1974) añadió la dimensión *estabilidad*, que se refiere al grado de consistencia temporal de la causa. Es decir, si le atribuimos que va a ser permanente o limitada en el tiempo. Por último los autores Abramson, Seligman y Teasdale (1978) incluyeron la dimensión *globalidad*. Ésta determina si las causas afectarán a

la mayoría de las situaciones, o se atribuirá de forma específica, es decir, solo a algunas situaciones.

Jiménez et al. (2006) indicaban que “un estilo atribucional depresógeno actúa como factor de vulnerabilidad para desarrollar una constelación particular de síntomas depresivos, como tendencia a una atribución estable y global de los sucesos negativos” (p.170). Por tanto, las decisiones pueden ser producto de la controlabilidad de las diferentes dimensiones de los factores indicados anteriormente. Y la controlabilidad a su vez determinará las expectativas para responder de una forma u otra. Este modelo de comportamiento se va repitiendo en el individuo, el cual se va reforzando en cada repetición, conformando la habituación. (Aguado-Aguilar, 2001, p. 373).

3.5. Emoción de miedo

El miedo es una de las emociones básicas para la supervivencia del ser humano. Antiguamente en la prehistoria era el mecanismo de alerta ante cualquier peligro que amenazara al individuo. Hoy en día ya no nos persiguen los depredadores, por tanto la emoción de miedo se puede decir que también ha ido evolucionando.

El miedo genera una respuesta fisiológica y conductual que permite escapar o afrontar una amenaza. Ésta nos hace fijar y concentrar toda nuestra atención ante un estímulo desencadenante de la emoción de miedo. Por tanto, gestionar correctamente la emoción de miedo será muy importante para nuestro bienestar. El experimento del “niño Albert” de Watson y Rayner (1920) estableció las bases del condicionamiento clásico, y de cómo estímulos externos se pueden convertir en sentimientos de miedo por condicionamiento, e incluso provocar una ansiedad crónica.

El miedo, sería uno de los factores principales que originan la vulnerabilidad, y en la que pivotan seguramente las conductas tanto adictivas, depresivas, ansiedad y de la indefensión aprendida. Éstas se pueden denominar como la zona de confort en la cual algunos individuos no quieren salir para no sufrir, se trata de acomodación. Inhiben o retrasan constantemente la toma de

decisiones (TD). En este caso, el miedo es provocado por la incertidumbre, el desconocimiento y la falta de habilidades psicológicas del individuo.

La TD puede definirse como la selección de una alternativa dentro de rango de opciones existentes, considerando los posibles resultados de las selecciones realizadas y sus consecuencias en el comportamiento presente y futuro. La CPF es una región cerebral de gran importancia para la TD. Entre sus estructuras se encuentran el COF, el giro cingulado anterior (CCA) y el córtex prefrontal dorsolateral (CPF DL) (Broche-Pérez, Jiménez y Omar-Martínez, 2016, p 320). La dificultad y los posibles bloqueos mentales en la toma de decisiones, pueden provocar los Trastornos de la Ansiedad Generalizada (TAG) o adquirir ciertas obsesiones y compulsiones para relajar la ansiedad de sus pensamientos irracionales, como en el Trastorno obsesivo compulsivo (TOC). Esta es una manera, por la cual se puede entender, que el individuo justifique su permanencia en la zona de confort.

3.6. La vulnerabilidad psicosocial

Hay muchas definiciones de vulnerabilidad psicosocial, pero una que puede ser de carácter general a nuestro gusto, es la de Wisner, Blaikie, Cannon y Davis (2004), citado por Del Castillo (2015): “características con las que cuenta una persona o un grupo de personas en una situación determinada, que tienen la posibilidad de influir en su capacidad de anticipación, resistir y poder recuperarse óptimamente de una amenaza” (p.5).

Los mecanismos para luchar contra la vulnerabilidad y el afrontamiento ante las amenazas, según autores como Del Castillo (2015), serían: disponer de resiliencia, de fortalezas psicológicas, inteligencia emocional, habilidades en competencia social, modelos parentales adecuados o utilizar un apego seguro. La falta de estos mecanismos en un futuro conllevará inadaptabilidad y continuos conflictos. Incluso, y en última instancia, a llegar a la conducta autolítica como falta de esta incapacidad de afrontamiento de los hechos.

Ante la conducta autolítica (suicidio), la “soledad” de la persona vulnerable por los hábitos adquiridos en la zona de confort, puede avivar el proceso de dicha conducta. El argumento a esta premisa se puede llegar por diferentes motivos. Las causas de sentimiento de soledad pueden ser: la incapacidad aprendida (por ejemplo: el marido no quiere que su mujer tenga relaciones sociales), factores sociales (por ejemplo: persona mayor dependiente sin el cuidado de los hijos/familiares; despoblación de núcleos rurales; etc) o carencias de habilidades relacionales. Todo ello fomenta una débil red de apoyo social, algo tan importante en el ser humano.

Este comportamiento le lleva a un nivel de esfuerzo y activación hacia conductas nuevas, de una forma totalmente carente de voluntad, por la escasez de conexiones neuronales en la zona de recompensa, es decir, por la falta de habilidades y fortalezas cognitivas aprendidas (Rocamora, 2012). La soledad se vuelve, podría decirse, una pseudopatología, donde la persona se interna en un bucle de pensamientos negativos. Esta soledad lleva al individuo, en aquellas situaciones complejas o críticas, a pensamientos ambiguos y difíciles para la toma de una decisión. Por las causas anteriores, llegando a la desesperación (ansiedad) y posteriormente a la desesperanza (depresión por inhibición aprendida). Y como se sabe, la consumación de la autolisis llega por el deseo de dejar de sufrir por la falta de alternativas a la salida de sus problemas.

El proceso de la conducta suicida, por tanto podría ser: (1) Vulnerabilidad (faltas de habilidades y fortalezas cognitivas); (2) soledad; (3) desesperación (falta de alternativas); (4) ansiedad; (5) desesperanza (indefensión aprendida); (6) depresión (sufrimiento); y (7) conducta suicida.

Por todo lo cual, según este estudio, no creemos que el suicidio sea una elección libre y voluntaria totalmente. Si no, una conducta promovida por el inconsciente tras la desesperanza del individuo, tratando de dejar de sufrir, es decir, una alienación de la conciencia de la persona. Pues si fuese consciente y voluntaria, contemplaría diferentes alternativas de soluciones, y

por tanto, poder optar por una de ellas para salir de ese sufrimiento (Rocamora, 2012).

La promoción de una correcta educación desde la infancia, puede ser la herramienta más prometedora para prevenir estas conductas. Las formas de afrontar los acontecimientos vitales suponen una alternativa fundamental en la mejora de la calidad de vida. Un buen aprendizaje de las estrategias de afrontamiento desde la infancia, es una garantía de futuro (Del Castillo, 2015, p. 8).

4. ANÁLISIS DE ESTUDIO

Después de examinar la bibliografía presentada, se observan similitudes en el condicionamiento de cada uno de las variables planteadas. Y a su vez, las relaciones con la vulnerabilidad, y la evidente falta de estrategias y fortalezas psicológicas de las que disponen las personas con vulnerabilidad psicológica.

Para este análisis vamos a dividir en dos apartados las correlaciones halladas entre las variables propuestas para una mayor clarificación.

4.1. Relaciones entre la depresión y el proceso de indefensión aprendida

La depresión es un proceso complejo, donde intervienen mecanismos de aprendizaje en los circuitos neuronales de recompensa y de miedo, desencadenando la indefensión aprendida, como hemos comprobado anteriormente. A través de este proceso se llega a la incontrolabilidad de las situaciones. Siendo la vulnerabilidad uno de los factores que propician dicho estado, tanto por las diferentes características del individuo, como por su incapacidad para controlar las situaciones. Por lo que el individuo trata de evitar el sufrimiento de posteriores frustraciones, aprendiendo a asumir e interiorizar tales consecuencias.

Deja de luchar y se rinde, evitando decisiones nuevas, aceptando como normal este comportamiento para dejar de sufrir. Esto posteriormente le lleva a una situación de desesperanza (depresión), habituándose y respondiendo en un futuro de forma repetitiva y automática.

Esta vulnerabilidad puede estar condicionada por los modelos parentales o el estilo de apego interiorizado en la etapa infantil, según la Teoría del Apego de John Bowlby (1995) y las posteriores aportaciones de Mary Ainsworth. Por supuesto, todo ello bajo los cimientos de la genética de cada persona y los tipos de temperamento heredados, que posteriormente desarrollarán las diferentes personalidades y sus formas de tomar las decisiones.

La Teoría de la Depresión por Desesperanza (TDD) de Abramson, Alloy, Metalski, Joiner, y Sandin (1997), establece que “las personas que poseen estilos inferenciales negativos (vulnerabilidad cognitiva) son más propensas a desarrollar síntomas depresivos” (p.211). El estilo cognitivo que lleva a la vulnerabilidad de la depresión son: estilo depresivo atribucional; factor generalidad, atribuciones globales; y a inferir consecuencias negativas a dicho acontecimiento (Abramson et al, 1997, p. 218). Es decir, no se relativizan los hechos, cuya consecuencia es la distorsión de la realidad.

La incontrollabilidad a las expectativas sobre las posibles contingencias a una situación, genera las reacciones de indefensión. Según lo anterior, de acuerdo con la Teoría Reformulada de la Indefensión Aprendida de Abramson et al. (1978). La TDD se define como la expectativa de que algo negativo va a ocurrir unido a un sentimiento de indefensión, respecto a la posibilidad de hacer algo para evitarlo. Es decir, el miedo a la desesperación le lleva a activar el mecanismo de defensa de huida-bloqueo, que le hace no enfrentarse (lucha) a los problemas. Esto infiere que se aprenda el comportamiento pasivo e inactivo ante esas situaciones.

Por tanto, los sentimientos que provoca dichas expectativas de los pensamientos que le siguen, generarán los síntomas de la depresión por desesperanza. Y a su vez, puede desembocar, llegado el caso, la conducta autolítica.

4.2. Relaciones entre el condicionamiento de la adicción y la indefensión aprendida

Existen estudios sobre posibles relaciones entre la adicción y la indefensión aprendida, como el trabajo de Jiménez et al. (2006, p. 168)), sobre “Indefensión aprendida y dependencia de sustancias”. Estos en su resumen, manifestaron:

La teoría de la indefensión aprendida puede aplicarse al ámbito de las adicciones como modelo explicativo de la incontrolabilidad, eje central de estos trastornos. Concretamente, la indefensión aprendida desempeñaría un papel relevante como variable predictora de consumo y como variable relacionada con la evolución de dicho consumo, asociándose a alteraciones emocionales y déficits neuropsicológicos.

La Teoría de la indefensión aprendida se ha aplicado ampliamente al estrés y a la depresión, y ha sido obviada en otros trastornos, caracterizados precisamente por la pérdida de control, como serían los trastornos por dependencia de sustancias (Jiménez et al., 2006, p.173). Según la hipótesis del estudio de Jiménez et al. (2006, p.172) nos dice que a mayor déficit neuropsicológico, mayor probabilidad de generar indefensión aprendida. Debido a las dificultades de autocontrol, inflexibilidad o déficits de habilidades.

Muñoz (2010, p. 38), abriendo el concepto sobre las adicciones, indicaba que muchos profesionales de la salud creen que la adicción al sexo es simplemente un comportamiento repetitivo que da placer. Para Muñoz es un proceso más complejo:

Pero en realidad la adicción al sexo es todo un proceso que incluye una serie de pasos, donde interviene un condicionamiento mediante el sistema de recompensa: 1º) la conducta es controlada con una consecuencia de placer; 2º) necesidad de repetir la sensación de placer, pues de no repetirlo supone inquietud para el individuo; 3º)

se van incrementando las sensaciones estimulantes, etc. (...) Por lo que en definitiva lleva a la pérdida de control, es decir, conducta adictiva.

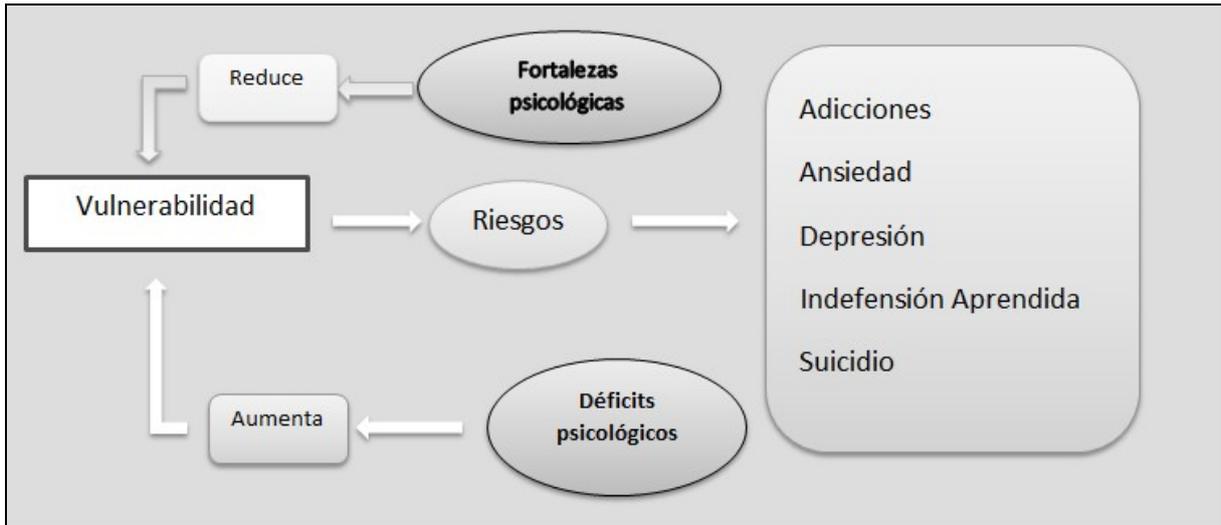
Este proceso de condicionamiento es, de cualquier manera extrapolable a otras conductas adictivas, como el juego, la comida, el deporte, las tecnologías, etc.

5. DISCUSIÓN

Para reforzar la hipótesis planteada, se expone un término interesante de Jonas Salk (Bacteriólogo, reconocido por su vacuna contra la poliomielitis en 1955): *la inmunología psicológica* (IP). Expresión que usó éste en una conversación con Martín E. P. Seligman, durante un congreso académico de investigación norteamericana (1984), sobre psiconeuroinmunología (PNI), tal y como lo redacta Seligman (2006, p.35-37) en su libro *Niños optimistas*. La IP trata de explicar que mediante un aprendizaje desde la infancia, a través del reforzamiento de habilidades, valores, estrategias y fortalezas psicológicas, los niños podían en un futuro enfrentarse mejor a las enfermedades mentales y psíquicas.

Esto apoyado en métodos de conocimiento en atención plena y afianzando el optimismo de los niños. Seligman (2006, p. 384) sugirió que la “incapacidad o indefensión aprendida” (aunque según él, también podría llamarse: impotencia o desamparo) constituía un modelo de depresión. Esto es exactamente lo que planteamos en este estudio de revisión, que mediante el reforzamiento de lo anterior, desde la educación infantil, se pueda prevenir las conductas disruptivas, disociativas, trastornos y posibles adicciones en adultos.

Por lo que podemos describir de forma gráfica, mediante el siguiente esquema, la diferencia que existe entre disponer de fortalezas psicológicas o en su defecto, tener déficits, y los riesgos que pueden conllevar dichos déficits que provocan la vulnerabilidad.



Cuadro 1. Esquema de la vulnerabilidad y sus consecuencias.
Fuente: Elaboración propia.

Desde luego no podemos obviar otros factores que promueven las variables de estudio. Algunos autores se inclinan por unas causas biológicas en la depresión, según los tipos de temperamento (Millon, 1985). Ciertas personas que sean más pesimistas (temperamento melancólico y sin fortalezas psicológicas) pueden ser más vulnerables a la depresión, y aquellas personas más optimistas (temperamento flamético/sanguíneo y con fortalezas psicológicas) pueden ser más resistentes a la depresión. De nuevo, se confirma la necesidad de incrementar el reforzamiento de ciertas capacidades y habilidades desde edades tempranas. Eysenck (1975, p. 49) afirmaba, aunque con algunas matizaciones, que:

“(...) los distímicos combinan un elevado neuroticismo con un alto grado de introversión; y que los histéricos tienen un neuroticismo alto y un alto grado de extroversión. (...) Se inclina a pensar que ciertas estructuras neurofisiológicas heredadas afectan tanto a la personalidad como a la conducta social, con lo que sería el sustrato biológico el que aportaría ese factor de predisposición a padecer trastornos emocionales”.

Siguiendo a Eysenck, éste nos dice de acuerdo con lo anterior, que el temperamento heredado puede afectar en un futuro a la personalidad del individuo, si no se corrige. Esto secunda la postura de este estudio para la implantación prioritaria de habilidades en estrategias emocionales desde la infancia. Para que los déficits de algunos tipos de temperamentos sean corregidos.

También algunos estudios, nos hablan sobre que, la tristeza y la depresión se pueden contagiar (Haefel y Hames, 2013). La depresión junto con la ansiedad, como auguran muchos de estos autores, puede ser la nueva pandemia de nuestro siglo. Algunas investigaciones como las de Haefel y Hames (2013), afirman que la vulnerabilidad cognitiva pudiera resultar contagiosa en etapas vitales y de proceso de cambio, tanto de forma negativa como positiva.

Este contagio depresivo y de tristeza, hace alusión a lo que tratan de evitar y a su vez usar de forma positiva, entre otras cuestiones, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) con su Psicología Positiva. Con esta ciencia desean mejorar la calidad de vida y prevenir patologías futuras. Pues según ésta, estamos influenciados por nuestro entorno, y mantener una actitud positiva, reforzará nuestros sentimientos y pensamientos positivos. Esto nos motivará para afrontar mejor nuestras metas, así como mecanismo para resolver los conflictos eficazmente.

Por otro lado, las personas con carencias en resiliencia, estrategias y fortalezas cognitivas, que estén rodeados de personas influyentes que les proporcionen expectativas y atribuciones negativas constantes, difícilmente podrán superar sus obstáculos. Esto es lo que denominan Efecto Golen (Rosenthal y Jacobson, 1968). Estos desembocarían en una baja autoestima e inseguridad por la desesperanza y la incapacidad de superación de barreras, incluso hasta de aquellas más sencillas. Promoviendo un bucle de pensamientos negativos hacia ellos mismos, difícilmente de salir. Generándose posteriormente la ansiedad o la depresión.

Sobre lo anterior, hay estudios como el de Hjemdal, Vogel, Solem, Hagen y Stiles (2011), sobre el constructo de la Resiliencia. Estos realizaron en Noruega una investigación con una muestra de 307 adolescentes escolarizados. Hallaron, tras controlar el sexo y la edad, que puntajes altos de resiliencia predecían puntuaciones bajas en emociones negativas como ansiedad, depresión o síntomas obsesivos-compulsivos.

Para justificar la desesperanza y su vulnerabilidad, así como la incapacidad para solucionar los problemas y conflictos que se le presentan en la vida, el individuo modifica sus creencias a favor de éstas. Conformando lo que el Sociólogo Robert K. Merton (1960) denominó la Profecía Autocumplida. Ésta fue extraída del “Teorema de Thomas”. William I. Thomas (1928), formuló este Teorema en su libro *“Los niños en América: problemas conductuales y programas”*. El teorema de Thomas suele enunciarse de la siguiente forma: “Si las personas definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias”.

A este respecto, el Efecto Golem o Efecto Pigmalión negativo (Rosenthal y Jacobson, 1968), referido anteriormente, es el efecto o proceso en el cual un tercero condiciona, por sus expectativas negativas, a otro, para que disminuya su autoestima y no se considere capaz para llevar a cabo algo. Este efecto es el contrario del Efecto Pigmalión positivo, ésta fue una derivación de la Profecía Autocumplida de Merton, pero llevada al ámbito educativo.

Merton (1928) la definía en su libro *Teoría social y estructura social*, de la siguiente manera: La profecía que se autorrealiza es, al principio, una definición «falsa» de la situación que despierta un nuevo comportamiento que hace que la falsa concepción original de la situación se vuelva «verdadera». (p. 506-507).

Esto sugeriría que se puede dar un cambio en nuestras creencias y del Sistema Educativo actual, donde aún sigue un modelo obsoleto arrastrado desde la Revolución Industrial. Este debe, por tanto y según entendemos, dar un giro de 180° desde la inteligencia única hacia las inteligencias múltiples de Gardner (1998) y emocionales de Goleman (1995).

Por otro lado, no se trata de que el Sistema Educativo absorba toda la responsabilidad. Evidentemente, en primer lugar, son los padres los que tienen esta obligación. Al respecto, interesante el artículo del mismo autor de este estudio, García S., P. (2017) publicado en la *Revista Eñquidad*, con el título “Padres sin tiempo para transmitir valores”. Este estudio dejó manifiesto la dificultad que hoy en día tienen los padres para dedicarle tiempo a sus hijos por factores como: dificultad educativa en familias donde ambos padres trabajan; la influencia masiva de los medios de comunicación y las redes sociales (infoxicación); horarios de jornada laboral partida incompatibles con la conciliación familiar y laboral; la transformación de la familia y las nuevas estructuras en nuestro siglo; falta de transmisión de valores personales y sociales por parte de todos los agentes educativos; etc. Los padres intentan a toda costa que sus hijos se preparen para la vida de la mejor forma, haciéndoles creer que a más conocimientos y más títulos estarán más preparados para conseguir sus metas. Esto lo que ocasiona en muchos niños, es más ansiedad y estrés, dando como resultado malas calificaciones o abandono escolar. Todo ello, quizás por un nuevo comportamiento, el *síndrome de la constante comparación*.

Así como la búsqueda insaciable de la felicidad, donde los padres tratan por todos los medios de que sus hijos no se frustren. Que no se traumatizen con experiencias negativas y les impida conseguir esos títulos académicos. Esto los hace criar a los niños en burbujas de cristal, superprotegidos, aislándolos de toda experiencia. Experiencias, que son esenciales para el desarrollo de un niño. O por otro lado, niños sin normas ni límites, aumentando el riesgo de niños con Trastornos oposicionista-desafiante (TOD).

6. CONCLUSIONES

Tras este estudio de revisión descriptiva e integradora, de una amplia literatura presentada, se puede concluir que existen muchas similitudes entre las causas, desarrollo y mantenimiento de los comportamientos descritos. Dejando patente la necesidad de implementar en la educación técnicas, tales como: gestión emocional; afrontamiento y resolución de conflictos; y de fortalezas y habilidades psicosociales.

A la vista de los datos expuestos, se aprecia con transparencia la conveniencia de una innovación educativa con base en modelos como el pensamiento positivo, la inteligencia emocional y social, así como de una apertura a las inteligencias múltiples. Sin olvidar las obligaciones de los padres en la educación de los hijos, los modelos parentales y los tipos de apego adecuados que se deben usar.

Entendemos por tanto, de la necesidad de una concienciación, no solamente de la comunidad Psicológica, sino también de la Educativa. Es un cambio vital. Un cambio mediante la promoción de métodos de aprendizaje, dirigidos: en primer lugar, a la priorización de fortalezas psicológicas y gestiones emocionales; en segundo lugar, a fomentar el autoconocimiento y autorrealización de los niños desde las edades más tempranas, y en tercer lugar, a remover los obstáculos que residen en la sociedad en general sobre las creencias educativas obsoletas. Todo ello para reducir la vulnerabilidad psicológica, factor principal de riesgo para gestar estados como la ansiedad, depresión, adicciones o la indefensión aprendida.

De esta forma creemos, que podríamos contribuir a mejorar la calidad del bienestar personal y social, mediante el enriquecimiento de la salud psíquica y emocional. Desarrollando, de este modo, no solamente personas con más fortalezas psicológicas (ante las frustraciones y conflictos internos y externos), sino también personas con más entusiasmo, con más dedicación y pasión, más creativas e imaginativas, todo ello, para que puedan contribuir mejor a la sociedad.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, K. (1948). Breve Estudio del Desarrollo de la Líbido a la Luz de los Trastornos Mentales. En Garma A. & Rascovsky L. (compiladores) *Psicoanálisis de la Melancolía*. Asociación Psicoanalítica Argentina, Buenos Aires (Orig. 1924).
- Abramson, LY, Seligman, ME. y Teasdale, JD. (1978). La impotencia aprendida en humanos: crítica y reformulación. *Revista de psicología anormal*, 87,(1), 49-74. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>.
- Abramson, Lyn Y., Alloy, L. B., Metalsky, G. I., Joiner, Thomas E. y Sandín, B. (1997). Teoría de la depresión por desesperanza: aportaciones recientes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 2(3). 211-222. DOI: <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.2.num.3.1997.3845>.
- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de neurología*, 32(4), 373-381. Recuperado de: https://mimateriaenlinea.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/TA/AM/02/Aprendizaje_y_memoria.pdf
- Albores, L., Márquez, M. E., y Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Revista Activa Salud Mental*. 26(3), 17-18.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery, G. (2010). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer (20ª edición).
- Belzung, C., Willner, P. & Philippot, P. (2015). Depression: from psychopathology to pathophysiology. *Current opinion in neurobiology*, 30, 24-30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.conb.2014.08.013>.
- Berne, E. (1958). Transactional analysis: A new and effective method of group therapy. *American Journal of Psychotherapy*, 12(4), 735-743.
- Bowlby, J. (1995). *Teoría del apego*. Lebovici: Weil-HalpernF.
- Broche-Pérez, Y., Jiménez, L. H. & Omar-Martínez, E. (2016). Bases neurales de la toma de decisiones. *Neurología*, 31(5), 319-325. DOI: 10.1016/j.nrl.2015.03.001.
- Corominas, M., Roncero, C., Bruguera, E. & Casas, M. (2007). Sistema dopaminérgico y adicciones. *Rev Neurol*, 44(1), 23-31. Recuperado de: https://neurofeedback-neuroconsult.es/ncl/publi/DA_ADIC.pdf.
- Del Castillo, J. A. G. (2015). Concepto de vulnerabilidad psicosocial en el ámbito de la salud y las adicciones. *Salud y drogas*, 15(1), 5-13.

- Desrochers, T, Amemori, K.I. y Graybid, A. M. (2005). El aprendizaje de hábitos de los macacos ingenuos se caracteriza por la agudización de la respuesta de las neuronas estriatales que representan el costo y el resultado de las secuencias de acción adquiridas. *Neuron*, 87, 853-868.
- Dispenza, J. (2008). *Desarrolla tu cerebro*. Madrid: Editorial Palmyra.
- Duhigg, C. (2012). *El poder de los hábitos* (6ª edición). Barcelona: Ediciones Urano.
- Eysenck, H. J. (1975). *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- García-Sanmartín., P. (2017). Padres sin tiempo para transmitir valores. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 8, 119-160. doi: 10.15257/ehquidad.2017.0011.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- González de Rivera, L. y Revuelta, J. L., (2001). Psicoterapia de la crisis. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 79, 35-53. Recuperado en 25 de agosto de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021157352001000300004&lng=es&tlng=es.
- González, M., Ibáñez, I. & Barrera, A. (2017). Rumiación, preocupación y orientación negativa al problema: procesos transdiagnósticos de los trastornos de ansiedad, de la conducta alimentaria y del estado de ánimo. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(2), 30-41. DOI: 10.14718/ACP.2017.20.2.3
- Grace, A.A., Stan, B.F., Goto Y. y Lodge DJ. (2007). Regulation of firing of dopaminergic neurons and control of goal-directed behaviors. *Trends Neurosci*, 30, 220-227. doi: 10.1016 / j.tins.2007.03.003.
- Guadarrama, L., Escobar, A. & Zhang, L. (2006). Bases neuroquímicas y neuroanatómicas de la depresión. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 49(2), 66-72.
- Haefel G.J., J. L. Hames J.L. (2013). Cognitive Vulnerability to Depression Can Be Contagious. *Clinical Psychological Science*. <http://dx.doi.org/10.1177/2167702613485075>.
- Hammond, D. C. (2007). What is neurofeedback? *Journal of neurotherapy*, 10(4), 25-36. doi: 10.1300/J184v10n04_04

- Hebb, D. O. & Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior* (Vol. 65). New York: Wiley.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hjemdal O., Vogel P.A., Solem S., Hagen K. y Stiles TC. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18, 314-321.
- Jiménez, A. T., Robert, A., Tejero, A., Boget, T., & de los Cobos, J. P. (2006). Indefensión aprendida y dependencia de sustancias. *Trastornos adictivos*, 8(3), 168-175. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-trastornos-adictivos-182-pdf-13091705>.
- Merton, R. K. (1960). *Teoría social y estructura social*. Madrid: Andres Bello.
- Millon, T. (1985). The MCMI provides a good assessment of DSM-III disorders: The MCMI will prove better. *Journal of Personality Assessment*, 49 (4), 379-391.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Muñoz, E. J. F. (2010). Péptidos opioides endógenos, dolor y adicción. *Synapsis*, 3(1), 33-39.
- Nova-Marqués, J.A., García-Díaz, C. y Olucha-Bordonau, F.E. (2018). Un nuevo agente en los mecanismos de la adicción al alcohol y la ingesta: el núcleo incertus y el neuropéptido relaxina-3. *Rev Neurol* 67 (05), 175-186. doi: 10.33588/rn.6705.2017454
- Olds J. y Milner P, (1954). Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of rat brain. *J Comp Physiol Psychol*. 47, 419-427. doi: 10.1037/h0058775.
- Park, D. C., Lodi-Smith, J., Drew, L., Haber, S., Hebrank, A., Bischof, G. N., & Aamodt, W. (2014). The impact of sustained engagement on cognitive function in older adults: the Synapse Project. *Psychological science*, 25(1), 103–112. doi:10.1177/0956797613499592
- Pavlov, I. P. (1997). *Los reflejos condicionados: lecciones sobre la función de los grandes hemisferios*. Madrid: Ediciones Morata.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (Eds.) (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.

- Ramírez, L. A., Pérez-Padilla, E. A., García-Oscos, F., Salgado, H., Atzori, M. & Pineda, J. C. (2018). Nueva teoría sobre la depresión: un equilibrio del ánimo entre el sistema nervioso y el inmunológico, con regulación de la serotonina-quinurenina y el eje hipotálamo-hipófiso-suprarrenal. *Biomédica*, 38(3), 437-450.
- Rocamora Bonilla, A. (2012). *Intervención en crisis en las conductas suicidas*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom, *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1985). *Indefensión aprendida*. Madrid: Debate.
- Seligman, Martin E. P. y Csikszentmihalyi M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American psychologist*, 55 (1), 5-14. doi.10.1037/0003-066x.55.1.5.
- Seligman, M. (2006). *Niños optimistas*. Barcelona: De Bolsillo.
- Skinner, B.F. (1963). Comportamiento operante. *Psicólogo estadounidense*, 18 (8), 503.
- Schultz W. (2006). Behavioral Theories and the Neurophysiology of Reward. *Annu Rev Psychol.*, 57, 87-115.
- Tamayo, Jorge. (1998). Bases Biológicas de la Dependencia a las Drogas. Hacia Un Enfoque Integral del Problema. *Iatreia*, 11. 178-190. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232769000_Bases_Biologicas_de_La_Dependencia_a_las_Drogas_Hacia_Un_Enfoque_Integral_del_Problema.
- Teasdale J., Williams M., Segal Z. (2015). *El camino del mindfulness*. Barcelona: Paidós.
- Thorndike, E.L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *The Psychological Review: Monograph Supplements*, 2(4), i.
- Thomas, W.I. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. New York;Knopf.
- Tyree SM, De Lecea L, (2017). Lateral Hypothalamic Control of the Ventral Tegmental Area: Reward Evaluation and the Driving of Motivated Behavior. *Front. Syst. Neurosci*, 11, 50. doi: 10.3389/fnsys.2017.00050.

- Verplanken B, Wood W, (2006). Interventions to Break and Create Consumer Habits. *Revista Journal of Public Policy & Marketing*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/277501269>
- Watson, JB y Rayner, R. (1920). Reacciones emocionales condicionadas. *Revista de psicología experimental*, 3(1), 1-14. doi: 10.1037/h0069608
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attributional theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Yerkes, RM. y Dodson, JD. (1908). La relación de la fuerza del estímulo con la rapidez de la formación de hábitos. *Revista de Neurología y Psicología Comparada*, 18(5), 459–482. doi: 10.1002 / cne.920180503.

The magical power of blood: the curse of the vampire from an anthropological point of view

El poder mágico de la sangre: la maldición del vampiro desde un punto de vista antropológico

Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez (1)

(1) Universidad Nacional de Educación a Distancia

Abstract: We all have heard about vampires. Many cultures have developed myths and legends about vampires with different features. These tales have several common elements, as the dualism between life and death. Vampirism is one of the most enduring, universal, popular myths of all times, being one of the most archaic images that society has feared. Popular tales, folk legends and mythological stories about beings that prey upon others to drink their blood have been told for centuries across myriad peoples all over the world. Over the past few centuries, modern vampire myths emerging out of Europe have outlined the bloodsucking monsters as those who have risen from the dead to feed on human blood by night, sleeping in coffins by day to avoid the effects of the sun. Bram Stoker's 1897 novel *Dracula* provided us with the now iconic archetype. Vampires are deeply associated to blood, the vital fluid whose consumption has been a curse both for such a being and for the peoples. According to social, anthropological conceptions, these symbols do not come from nothing, but follow a process of transformation, emerging from real experience, intertwined with the cultural tradition. We intend to show and analyze the reason for such a linking.

Key words: Magic, Blood, Vampire, Symbology, Anthropology.

Resumen: Cualquier persona ha oído hablar de los vampiros. Muchas culturas han desarrollado mitos y leyendas sobre los vampiros con diferentes características. Estas narraciones tienen varios elementos comunes, como el dualismo entre la vida y la muerte. El vampirismo es uno de los mitos más duraderos, universales y populares de todos los tiempos, siendo una de las imágenes más arcaicas que la sociedad ha temido. Durante siglos miríadas de pueblos de todo el orbe han narrado cuentos populares, leyendas folklóricas e historias mitológicas sobre seres que se aprovechan de otros para beber su sangre. En los últimos siglos, los mitos modernos de vampiros que emergieron de Europa han descrito a los monstruos chupadores de sangre como aquellos que han resucitado de entre los muertos para alimentarse de sangre humana por la noche, durmiendo en ataúdes durante el día para evitar los efectos del sol. La novela de Bram Stoker de 1897, *Dracula*, nos proporcionó el arquetipo ahora icónico. Los vampiros están profundamente asociados a la sangre, el fluido vital cuyo consumo ha sido una maldición tanto para ese ser como para los pueblos. Según las concepciones antropológicas y sociales, estos símbolos no provienen de la

nada, sino que siguen un proceso de transformación, que emerge de la experiencia real, entrelazados con la tradición cultural. Pretendemos mostrar y analizar la razón de tal vinculación

Palabras clave: Magia, Sangre, Vampiro, Simbología, Antropología.

Recibido: 15/10/2019 Revisado: 19/11/2019 Aceptado: 11/12/2019 Publicado: 15/01/2020

Referencia normalizada: Sánchez-Verdejo Pérez, F.J. (2020). *The magical power of blood: the curse of the vampire from an anthropological point of view. Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 151-184. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0007

Correspondencia: Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez. Associate Teacher. UNED. Castilla-La Mancha University. Correo electrónico: fjsanchezverdejo@valdepenas.uned.es

“But flesh with the soul (or life) thereof, which is its blood, ye shall not eat.”
(Genesis, 9: 4)

Our everyday language is flooded with the red fluid. We say that a distinguished person is blue-blooded and, when someone is afraid he says that his blood froze. Blood, obviously, occupies a central place in the life of man, acquiring curiously ambivalent meanings. It is considered at the same time dangerous and benevolent, impure and pure, sinister and miraculous (Chevalier & Gheerbrant, 1969). On the one hand it is said, in the biblical way, that blood is life. On the other, it is associated with death and, in this sense, the taboo of blood appears: Jews and Muslims have no right to consume it, Buddhists are prohibited from spilling it and Christians transform wine into the blood of Christ (for a reading of the multiple meanings of blood, see Foucault, 1981, p. 147).

In all cultures we find the signifier of blood (Meyer, 2005), and almost everywhere the subconscious of the people refers to its power (Silver & Ursini, 1997). But it also dishonours, it represents guilt and curse. There are even bloodthirsty gods and bloody offerings. The primitives considered it God’s food, because it contained the soul and with it the essence of life (Lock 2002, p. 74), although, to obtain it, it was necessary to kill, either in a war or in

a ritual sacrifice. Drinking blood then becomes an act of priests and leaders: the beings closest to the Gods. Blood has been used throughout the centuries as a ceremonial element of sacrifices (“No sacrifice without blood” (Le Fanu, 1992, p. 303). This ancient reference is inscribed in the cave paintings and is contained in some rites that are still preserved by oral tradition, or that have been transformed into symbolic acts such as replacing it with wine in the Catholic ceremonial.

The word *blondo* (blood) comes from the Anglo-Saxon word *blōd*, which in turn comes from the word *blōwan*, which means to blossom. The Latin word was *sanguis* (meaning “of the blood”, Pokorny, 1959, p. 343; but also “vital force” and “origin, lineage”, Gaffiot, 1934), being the origin of many words, the more interesting *Sang-froid* (the way of saying frozen blood in French) y *Sangraal* –similar to *Holy Grail* (Bulgakov, 1997)–. In *Sang-froid*, the idea refers to a person lacking any life symptom. And then we have *Sangraal*, or Holy Grail, remembering in this sense the blood of Christ collected by Joseph of Arimathea (Garraud & Lefrère, 2014). Is blood sacred? Presumably yes (Walker Bynum, 2007, p. 16). In this sense, to say that “Blood is the Life” is true, but they are not the same thing because they are two separate concepts. Blood is something that is essential for life.

Blood has been a symbol of life: in our veins it has always been an iconic representation of the continuity of life as an opposition to death.

Blood can mean life or death. Also, blood usually is the equivalent of lust in vampire productions. It is viewed as a symbol of sexual urges, eroticism, and desire. Nowadays, it is regarded as one of the most popular Gothic motifs incorporated into the works (Harenda, 2016, p. 173-174; Smith, 2007, p. 116). Here one might wonder if the being associated traditionally associated with blood, namely, the vampire, is dead, is alive, or is perhaps in a state where there is no life –“neither whole dead nor whole alive” as Rosemary Jackson states (1981, p. 118), without it inevitably entailing the affirmation of death. Only living things have blood flowing (Lock, 2002, p. 41, 66).

Men have always made offerings of the blood of the designated victims in order to reconcile with the benefactor divinities; they have made terrifying idols endowed with fangs in order to calm the spirits. In pagan times, therefore, our ancestors honoured the Gods with blood sacrifices (Garraud & Lefrère, 2014). Today, in fact, things have not changed as much as we would apparently believe. In our churches, the liturgy of taking communion, the Eucharist, and wine symbolize Christ's blood (Mitchell, 1982; Walker Bynum, 2007). This union is openly expressed by Ethelind Fionguala [Let us observe in the light of this quotation that the name of the main character means, in the Irish language, "the one with white shoulders"], ("Ken's Mystery"): "Give me wine as red as your blood and as warm" (Dalby, 1988, p. 108).

In the past agreements were signed with blood and alliances were strengthened by drinking the blood of the other. The dying also let their descendants drink their blood so that their strength would continue to influence their lineage. Blood therefore acts as a link. Remember that Dracula, in the homonymous work, makes Mina drink his blood while pronouncing words that evoke other evangelical counterpositions: "And you, their best beloved one, are now to me flesh of my flesh; blood of my blood; kin of my kin; my bountiful wine-press" (Stoker, 1989, p. 288). The blood donation that gentlemen make to Lucy is interpreted as a loving union, and the insane madman brings up the biblical words at times: "The blood is the life! the blood is the life!" (Stoker, 1989, p. 141). It is true that this character is branded insane when pronouncing such phrases, but we must reflect on whether the origin of his dementia can be traced in the very act of knowledge of vampirism; that is, having come into contact and knowing reality, he would have gone mad, as is the case with Count Ippolito in "Vampirismus", where he goes mad as a result of knowing everything that has happened around him.

For the archaic man, blood and soul are the dynamic forces that make life possible (Lock, 2002, p. 74). These two forces converge in such a way that they become confused and mean the same. In Babylon, man is already represented by a body and a soul, created from a clay mixed with the blood of a god. Roman treaties assure, very similarly, that blood is the cradle of the

soul. The Bible says that “blood is life” (Deuteronomy, 12: 23). Leviticus (17: 10) says that whoever eats the blood will be cursed. Likewise, the first death recorded in the Bible, the fratricide of Cain and Abel, denounces his infamy through spilled blood, whose voice rises to the heavens (Genesis, 4: 10).

One of the first discoveries that the human being made on his body was the red liquid; through hunting, wounds and menstruation, he realized that there was a red liquid that flowed inside and that it is closely related to life and death (Eliade, 1990; Teti, 1994, p. 58-60; Livingstone, 2008; Tiziani, 2009, p. 133; 7). The wounds bled to death and menstruation ceased when a new life was created (Durand, 1992; Meyer, 2005, p. 125-131). Fighter by instinct, he observed that when a piece or an enemy was bleeding, he lost his life. And if a deceased person or animal had cuts, then there was no blood flowing from the body, which showed that the red fluid of life had fled. And so, the relationship between blood and life gained strength. “A decomposed corpse is dry, indicating that the corpse is inert and death is complete” (Dundes, 1980, p. 102). Over the years there were endless and countless conjectures about the connection between the two. Blood was assigned a variety of sacred and magical qualities, so it has been used in many ceremonies. Leatherdale states: “It is the human fluid without which we die. Tears, saliva, urine, semen and other secretions all have their purposes, but blood is what keeps us alive. And if loss of blood causes death, surely imbibing it promotes life” (1987, p. 13).

At the same time, one of the first phenomena that always appear in any civilization is the funeral rites. Survival after death is something that obsesses man since the night of time. For this reason, it seems logical to think that whoever could keep his blood alive could remain immortal or at least return to life if he was already dead. This, together with the myth that those who have behaved badly in life or have left some pending account are the ones who most need this return (Barber, 1988, p. 197; Murgoci, 1926, p. 320–21; Tylor, 1929, p. 19), gives us a first idea of why the vampire figure is usually inspired by a damned being.

The significance and universal persistence of the myth suggests deep roots in the evolution of our psyche. It suggests the omnipresent quest to conquer the secret of life while containing the elements of its renewal. It represents the terrible desire for survival, destroying others to maintain his own existence... Vampirism, as a mortal sin, is contained in the image that most often comes to mind, the perverse nature of the vampiric act” (Rodriguez de la Sierra, 1998, p. 290).

The desire for eternal life or to remain forever young has tormented mankind from the moment he discovers that he is mortal: why does one have to die? Isn't there a way to live longer or forever? During history many men and women have tried to overcome death. Masters pointed out that the rebirth of life is intrinsically related to death: it is a natural thing that death occurs due to blood loss; therefore, it is logical to think that one can return to life by drinking it (1974, p. 14).

In primitive cultures the blood of animals has been the bearer of their qualities, so drinking it transferred them to man. Consequently, drinking a man's blood was equivalent to absorbing his vital energy, which was added to his own to prolong life (Hampl & Hampl, 1997, p. 637). Hence, the myth makes the bloodthirsty vampires allow them to live forever (Barrowclough, 2014). The attraction for human sacrifices, for the sadism of seeing enemies suffer, as well as the tradition of absorbing the blood of others to acquire their strength and vitality –Twitchell (1986) – goes back to the dawn of humanity: Aztecs, Phoenicians... In the ancient “Mahabharata”, an epic poem that serves as a basis for Hinduism, it is mentioned that warriors talked while drinking the blood of their dead enemies. The Sioux Indians in America poured the blood of their adversaries killed in combat. The Burgundians took the blood of the Huns after defeating them in 437, according to the legend of the Nibelungs. Similar behaviours have been verified in the Tolaalki, headhunters, who ingest the blood of their victims to achieve the desired value. Until the sixteenth century, in China, the blood of the executed was mixed with herbs and minerals, and sold as medicine in pharmacies, so that the sick and elderly had the strength of a dragon. During the Chinese

occupation of Tibet, in the absence of food, Tibetan mothers made a kind of soup with their own blood and gave it to their children as the only food. Arnau de Vilanova (1238–1311), a 13th-century Valencian astrologer, physician and alchemist, distilled human blood to elaborate what he believed was a remedy capable of curing all diseases... (Sugg, 2008).

In 1971, a member of the terrorist organization Black September, responsible for the murder of Walfi Tal, Prime Minister of Jordan, said he was satisfied that he had taken Walfi's blood. And indeed, several witnesses saw him drink his blood. Today we can attend in Cuba certain ceremonies brought from the African continent by former black slaves, where pacts with the dead come together, as observed in the Palo Monte or Palo Mayombe rule. Even today there is a tradition in Cuba that blacks steal babies to drink their blood in black magic ceremonies.

Enthroned intimately with these traditions is one of the great taboos of humanity, which is no other than anthropophagy, studied by many anthropologists among which James George Frazer (1854-1941) stands out. The sources on cannibalism are very numerous (Bormann, 1999), and range from the Old Testament to legends and tales (Summers, 1991). Charlemagne, who undertook in 722 the submission of the Saxons to his authority and his conversion to Catholicism, promulgated in 785 the *Capitulatio de partibus Saxoniae*, which forced the Saxons to be baptized and punished those who confused with death pagan beliefs with the mystery of transubstantiation, devoting themselves to feasts of human flesh. Despite these warnings and prohibitions, in the medieval Christian world blood acquires supernatural powers that demonology –where the belief in vampires is born– returns. The work of David Skal *V is for Vampire: The A – Z Guide to Everything Undead* (1996) presents us with an encyclopaedia, as its title indicates, but unlike most encyclopaedias, it contains a certainly psychological point of view. Many of the aspects discussed include entries such as Darwin, homosexuality, dependence, cannibalism, xenophobia, Freud, psychoanalysis, etc.

The human sacrifice that reminds us once again of cannibalism was very important for many archaic religious and pagan cultures. Mainly, sacrifice is a fundamental element of the religious act that is based on the feeling of a reciprocal dependence between God and man. Sacrifices are subdivided into bloody and bloodless offerings, and the first group distinguishes between animal or human victims. Of the great universal religions, Islam is the only one that has preserved the sacrifice of animals (Siddiqi, 2000). Judaism gave up on it, Christians have replaced it with the Eucharist while Buddhism and Hinduism refuse to sacrifice life in any of its forms (NIV, 2002). Anthony Masters (1974) points out some of the phenomena that originally have been related to vampirism since the beginning of time: ritual sacrifices, present in all ancient cultures. These ceremonies had as propitiatory victims both human beings and animals. For human sacrifices, people outside this community were well chosen, or those determined by destiny, that is, elected by powers. The sacrifice of a person always implied his ritual death.

Man soon related blood to life, as the generating principle of existence. This precious liquid had an incalculable value from the beginning, "For the life of all flesh is its blood. Therefore I have told the Israelites, 'You must not eat the blood of any living thing, because the life of all flesh is its blood'" (Leviticus, 17:14). Everything around him led him to think that without blood, life was not possible. He himself was born mixed with blood.

Red is the colour of blood. But the meaning of this colour does not confine to this, since red also symbolizes love and life. We know of many peoples, like Japanese, where pregnant women were wrapped in red ribbons to ward off evil spirits and thus favour life. Newborns were either painted red or put on clothes of that colour. Purple red is the colour of real sovereignty and universal power. In old German the word red (Skeat, 1993) comes from the term law (Bormann, 1999). The purple colour, typical of the Gods, was identified with the supreme magistracy and law. However, this is also the colour of revolution, tumult and drunkenness. In other places they wrapped the dead in red cloth to call them back to life.

It should not surprise us, then, that primitive man gave a magical value to blood and, by similarity, also to the red colour. Over the centuries, magical and religious rituals related to blood were spreading and expanding; these rituals were based on the dualistic conception that blood was life and that life was blood (Tresidder, 2004), until they reached the conviction that this liquid could cure the illnesses that afflicted them and soothe the wrath of the gods, as well as establish all kinds of pacts with celestial and infernal powers.

Over time, the belief that certain acts could be redeemed by the blood sacrifice, that the guilt of a person and even that of a group of people could be erased through the so-called atoning victim took shape. The result of these beliefs was that in ancient civilizations the most diverse rites related to the immolation of animals and human beings were developed all of them based on the magical power attributed to the red fluid. It was offered to deities, celestial beings and the rulers of the kingdom of shadows, whether to conjure up some calamity of Nature, erase sins, ask for the favour of the gods, etc.

Medieval necromancers used the blood of cats and bats to carry out their evocative practices. Red magic, that is, magic accompanied by bloodshed, was a common practice in past civilizations both in official practices and in the private rituals of magicians and sorcerers who attended to their clients' requests. Examples of the first are found in the civilizations of the Middle East, in Greco-Latin, in South American, in African, in Asian... while the private ones are found in the Europe of the Middle Ages, in the Renaissance and even at present. The power of blood in the covenants is most evident in *Faust*.

To God? He loves thee not;
The God thou servest is thine own appetite,
Wherein is fixed the love of Belzebub.
To him I'll build an altar and a church
And offer lukewarm blood and neworn babes
(Marlowe, 1988, p. 2.1.9-11)

The fact that Mephistopheles asks the covenant to be signed with blood and not with ink is based on the belief that he will have Faust more subjected to his power if he can obtain a single drop of his blood. This requirement is that, for him, blood carries within itself the soul and spirit of life [In a traditional ballad, after the young Sir Hugh is stabbed with a penknife:

Then out and cam the thick, thick, blood,
Then out and cam the thin,
Then out and cam the bonny heart's blood
Where a' the life lay in. (Hodgart, 1962, p. 125)]

Mephistopheles takes over Faust's blood because he wants to take over his soul. Not surprisingly in many legends it is claimed that whoever has a person's blood will have power over him.

On the slaughter of animals with such objectives, the *Traité sur les Sacrifices* by Count Joseph-Marie de Maistre (1753–1821) must be kept in mind. Maistre tells us that the replacement of animals as auspicious victims was degenerating –or perfected, if we consider the logical thinking of the civilization in question– and the perfect expiatory victim was reached, the immolation of human beings. Wasn't a person the closest thing to another? Gods, therefore, would see with greater pleasure the offering of human blood. The human sacrifices that have been made so frequently are largely due to the fact that different cultures have worshiped or have been subjected to bloodthirsty and cruel Gods (Girard, 2005, p. 2-4, 58).

This act has its roots in superstitions that are born in the Chaldean tradition of drinking blood before the carnal union, common among the Greek and Roman *lamias*, and especially in Romania where it is firmly believed that the vampire, after seducing his victims, makes them die of exhaustion. It seems logical, therefore, that the vampire, a creature like this that is the antithesis of life and death, obtains its strength from the blood of humans. For him, drinking blood means his life, his livelihood and is the only characteristic that makes him identifiable throughout the world.

The belief that blood is life and that the younger the victim is the greater its effect was also spread in ancient times. For students of demonology, Moloc or Moloch is a prince, a prominent member of the demon council, while for John Milton (1608–1674), the famous author of *Paradise Lost* (1667), he is an impious demon. Both ideas are inspired by an evil divinity of the same name, which was worshiped by various Semitic and Canaanite peoples. Human beings, mainly children, were sacrificed both to adjure their favours and to conjure an epidemic or celebrate a military victory. The Assyrians, Phoenicians, Carthaginians, Philistines, etc., paid homage and burned many victims to placate their fury.

In Phoenicia and some towns in Canaan, Moloch meant king and was one of the names given to the Sun; another attribute that the king star received was that of Baal, sir. The Sun, both in its beneficial aspect of Baal, and in the evil one of Moloch –bull or ram-headed divinity– received all kinds of bloody sacrifices, all based on the magical power attributed to the blood. Moloch–Baal demanded ritual sacrifices of children (this aspect literally being followed in some of the colonies founded on the African coasts of the Mediterranean, like Carthage), being a character that reminds us of Asterion, the myth of the minotaur. “Can it be that there is a malign influence of the sun at periods which affects certain natures – as at times the moon does others?” (Stoker, 1989, p. 117).

Human sacrifices also took place in Greece. The ancient Greeks believed in the magical power of blood, shed as an atonement for faults or to ingratiate themselves with Gods (Garraud & Lefrère, 2014). The Greeks established a kind of mysterious union between blood and the world of the dead. In the eleventh song of *The Odyssey*, Odysseus –Ulysses in his Latin meaning–, led by Circe to the regions of Hades (in the so-called *catabasis*), sacrifices cattle from which he draws blood to invoke the spirits of the missing heroes and to give drinking blood to the shadows so that they could recover the soul, conscience and language ability (Summers, 1991). In the 11th book of the aforementioned work, Homer introduces Tiresias, his mother and many other

deceased talking to Ulysses after drinking the blood (for an extension of this, see Petoia, 1995, p. 39–40). Thanks to this, Ulysses can talk to the dead, giving them strength and vitality for a while; the force of the living was transmitted to the dead (Corradi Musi, 1995, p. 14). We must also remember that Achilles sacrificed twelve Trojans and Arsitomenes offered 300 to Zeus [‘Blood is too precious a thing these days of dishonourable peace; and the glories of the great races are as a tale that is told’] (Stoker, 1989, p. 30)]. And in Sparta, Lycurgus (about 850 years before Jesus Christ) decreed the prohibition of human immolations, which shows that in his time this barbaric custom was widespread.

Homer tells us in his *Iliad* (IX: 145, 287) about the sacrifice of Ifianasa. Let us remember that Ifigenia or Ifianasa was Agamemnon’s daughter, who, induced by the fortune teller Calcante, immolated her to the goddess Diana to grant favourable winds to the fleet assembled in Aulide. The famous poet Tito Lucrecio Caro (95–50 BC) also tells us in his great six-volume teaching poem *De Rerum Natura* (book I, 80–100) about this event. There are many legends and myths of Greek origin, which not only speak to us of human sacrifices, but even of man-eating. Indeed, the Greek had narrations recounting the resurrection of heroes after ingesting blood –and a creature similar to vampires, *Lamia*, appeared in mythological stories (Mutch, 2013, p. 3)–. As we have seen, then, the custom of the atoning victim, of the substituted soul, is not a legend.

The Romans, following in the footsteps of the Greeks, imitated them in the practice of magical and religious bloody rites (Auguet, 1972), which were banned by the Senate in 97 BC. Not surprisingly, within their mythology, they had *lamia*, “que iba rondando amenazadora, haciendo aquí y allí su comida de niños vivos, y que siempre llevaba uno en el estómago” (Paoli, 1973, p. 363).

In fact, *lamia* was originally a spectre dedicated to the abduction of infants. Belon and Libya’s daughter, she was said to act this way because of a grudge against the Gods: Hera had destroyed her children because of her love for Zeus. From that moment, *Lamia* wandered the world drinking young

children's blood. She was considered a demonic being by her actions, and shortly after, the *Lamiae* race arose from that name. These vampires are described as female creatures with snake-shaped bodies. The *lamiae* (in the plural) were also called *larvae* and *lemurs* (that is, the spirits of the deceased and the nocturnal ghosts of ancient Rome), sometimes confused with the *empusa* and used by nannies to intimidate unruly children. Horacio (65–8 BC) would write about a *lamia* in his *Ars Poetica*. *Lamia* has been the inspiration for female vampires throughout literary history, such as the work of Keats, Myriam Blaylock in *The Hunger* (1983) and the series of novels by J. N. Williamson where he characterizes Lamia Zacharius.

Blood folklore has a fascinating history in Europe, mainly due to the conflict between the Christian myth of blood and the more traditional blood legends that precede the introduction of Christianity into European popular culture (Bahn, 1988). Following anthropologist Reay Tannahill's words:

[Prehistoric man] knew that life was uncertain and sometimes short, that death was inevitable and sometimes abrupt. Every time he set out for the hunt he was aware that some day... the end would come with a slash and an outpouring of blood. It is not difficult to understand why... he should have come to the conclusion not merely that blood was essential to life, but that it was the essence of life itself (in Bernheisel, 1998).

The central theme of Christianity is the condemnation, crucifixion and resurrection of the Son of God. Jesus dies on the cross, sheds his blood for the sins of man, and after a short period of time in direct contact with death, rises from his grave and continues his existence, joining his Father in Heaven. Blood is associated, therefore, here, symbolically, with many different themes: death and resurrection, suffering and eternal life, pain and eternal peace. Blood has also always featured prominently throughout Jewish folklore (Baskin & Seeskin, 2010). The rite of circumcision, for example, focuses in part on the fact of the blood flowing from a young man's body.

Therefore, the fact that blood appears as a central theme within the true nature of the Christian religion should not be surprising, as it becomes consistent with the capital importance it had in all folklore and popular tradition (Huet, 1997; Goddu, 1999, McClelland, 2006, Beresford, 2008). What is more, blood folklore is a fundamental aspect in any society, whether primitive or completely industrialized. However, it is interesting to compare the Christian ideology of blood with that before the Christian one; specifically, with the body of oral tradition that survived Christian conversions and that continued to be transmitted through successive generations of peoples.

Consequently, this theological doctrine of the Church seems to reaffirm the classical view that blood is the essence of life; it is the substance in which life is contained and by which it can be transmitted (Cruz, 1984). By invoking the transmission of Jesus Christ's power through the transubstantiated Host, the Church is in fact providing a powerful impetus that can lead to perverted interpretations of that same conclusion, such as that a human being returned to life by some infernal means can continue his wandering the earth drawing the blood of those who are still alive (see Twitchell, 1985, p. 108–9 as a corroboration of this statement). This is the essence of the vampire myth, or at least the version of the vampiric myth that has become the modern and western perception of vampires. In the Bible (Deuteronomy, 12: 23) it is already accepted that the blood is the life: "Only be sure thou eat not eat the blood: for the blood is the life; and thou mayest not eat the life with the flesh."

Here the practice that certain peoples had of drinking the blood of the victims, generally of their enemies, was banned, perhaps in an attempt to stop the habit of immolating human victims, so common in the civilizations that surrounded the Jews. Already in *Genesis* we are told in detail the attempt to sacrifice Isaac by his father Abraham and how the Creator makes him replace Isaac with a ram. Later, when Moses went up to Mount Sinai to receive the Tablets of the Law, one of the precepts, "you will not kill," could explicitly refer to human sacrifices, a meaning that was later altered, giving us the one

we have today; the religions themselves have had their own armies to kill, and always in the name of God –“We are truly in the hands of God” (Stoker, 1989, p. 360). The command not to kill could be interpreted to mean you will not sacrifice human beings (Garraud & Lefrère, 2014).

Also in the New Testament we find the Father’s exhortation to his followers that they abstain from the blood, which has been erroneously and savagely interpreted by some Christian sects, such as Jehovah’s Witnesses, as a reproof of blood transfusions. (Garraud & Lefrère, 2014).

It is known that among the Jews the Passover sacrifice, the immolation of victims to God, was a sacred custom that in Jesus’ time was in full splendour. Although neither in the Old Testament nor in other works of Jewish religious literature is reference made to the use of human blood for any rite (NIV, 2002). For centuries the Jews were accused (Shylock, *The Merchant of Venice*) of using the blood of Christians for certain offerings. This recrimination, accompanied by an anti-Semitic hostility, named them as murderers of Christ (recrimination resurfaced after the controversy raised by Mel Gibson’s film, *The Passion of the Christ*, 2004). Yet, while the Jews were reproached for stealing the blood of Christ for their rituals, one of Jesus’ best-known phrases says: “This is my blood and I have shed it for you.” Millions of believers also eat and drink bread and wine today, which during the celebration of the Eucharist are transformed into the blood and flesh of Christ (Mitchell, 1982; Biale, 2007). Through this communion, the Christian becomes part of his Saviour, just like that of the Saviour: “Whoever eats my flesh and drinks my blood remains in me, and I in them” (Saint John, 6, 56).

A key fact, therefore, is the importance that the Church provides to blood, since it constitutes the very centre of the Mass, when wine is turned into Jesus Christ’s blood in the Consecration (dogma that was introduced by Pope Innocent III). “Blood is a sign of desecration that makes holy; hence it sets apart, it consecrates” (Walker Bynum, 2007, p. 16). The Christian idea evolved the atoning sacrifice to identify it with the blood shed by Jesus. Among Catholics, during the Mass, in the Consecration, this sacrifice is

renewed (Cruz, 1984). Thanks to this transubstantiation, the bloody sacrifices have been eradicated from the Christian religions.

We know that the Gods of ancient American civilizations asked for men's flesh and blood of men. When the Spaniards discovered the American continent it became clear that most of the peoples and civilizations of those lands also practiced sacrifices and magical and religious rituals, in the course of which they immolated human beings.

As numerous sources attest, from all the peoples of America, perhaps the Mexican Aztec was the one who cultivated the most refined bloody rites, having a true cult of the human sacrifice practiced during its time of splendour, between 1100 and Age of the Spanish conquest in the first half of the 16th century, although the Olmecs and other peoples also sacrificed human lives. What is more, the Aztecs were ruthless murderers and certainly cruel warriors during their reign. Among the Aztecs, the blood shed of a young victim, offering to the gods, had the power to fertilize the earth.

The Aztecs believed that, during the creation of the world, their Gods gave their heart and blood to the sun, and that, in fair compensation, men should offer them sacrifice to keep the world in balance. The sun and god of war, *Huitzilopochtli*, was the one who demanded the greatest tribute of blood. They had to strengthen it daily with human hearts and blood so that God could resist the struggle with the powers of the night, and the next day he could appear in heaven with his outward appearance. In Tenochtitlan (capital of the Aztecs) the blood was drunk by the Gods and, to feed them, the Aztec priests needed about 20,000 annual victims; the Aztecs sacrificed to their gods the most precious thing they had, human life itself, thus human sacrifice reached an unsuspected limit (Conrad & Desmarests, 1984).

It may be interesting to mention that the Aztec culture calls *tlahuelpuchi* a witch that sucks blood. Usually, it was a woman with the ability to transform herself into several animals, attacking people. The *tlahuelpuchi* had the ability to hypnotize their victims (one of the qualities most recently attributed to the

vampire and that the cinema has managed to capture and express very accurately). Garlic was used as a protective element, as well as any cross-shaped object, or mirrors. Anthony Masters states in *The Natural History of the Vampire* (1974) that salt, urine and garlic were the elements of an ancient ritual to protect against vampires. Some have confirmed that the belief in these beings –*tlahuelpuchi*– has remained alive until well into the twentieth century in some villages in Mexico.

Another American civilization that reached great splendour was that of the Maya. They built great temples and pyramids similar to those of the Aztecs and, like these, offered bloody sacrifices to the Gods. In fact, this culture is considered one of the bloodiest in terms of their religious practices, and yet they worshipped a bat god whom they greatly feared, *Zotzilaha*. Human sacrifice was the most important ritual of the Maya. For them, too, blood was the safest vehicle to establish positive contact with the gods. However, unlike the Aztecs, the Maya performed much of the sacrifices by offering the gods their own blood drawn by small cuts made in their bodies.

The Incas, meanwhile, immolated beautiful maidens when they enthroned a new sovereign. It was a means of strengthening his health and assuring his reign (Conrad & Desmarets, 1984).

No one ignores that blood is an element of particular attraction for certain psychopathic and criminal minds. The terrible rituals practiced by Gilles de Rais are famous –also known as Gilles de Laval and / or Guy de Laval “and the basis of the story of 'Blue Beard'” (Bunson, 1993, p. 107) and the noble Catherine de Médicis (1519-1589). But if there is a character who was obsessed with blood, that is Countess Bathory, *Die Blutgräfin*, the bloody countess, as she was nicknamed in Vienna; as Summers puts it: “In the 16th century there dwelt in Hungary a terrible ogress, the Countess Elisabeth Bathory, who for her necrosadistic abominations was known as 'la comtesse hongroise sanguinaire’” (1991, p. 63).

Erzsabeth Bathory (1560-1614) –one of whose nicknames was *the tigress of Csejthe*, which was the name of the fortress that stands in the town of the same name and where she usually lived– was surprisingly born very close to the homeland from Dracula, specifically in Bratislava, where Austria, Hungary and Slovakia meet, “in the midst of the Carpathian mountains; one of the wildest and least known portions of Europe” (Stoker, 1989, p. 1).

Bathory was a Protestant Hungarian aristocrat belonging to one of the most illustrious families in Europe, strong and powerful. In one of the ironies of fate, the existing documents seem to demonstrate the union between the Bathory family and Vlad Tepes' family by distant ties of blood. In fact, a member of the Bathory family and Bathory's grandfather, the Moldovan prince Stephen I, led the mission that brought Vlad back to the throne in 1476 –so said by Penrose (1987, p. 10-23). Stephen and Sigmund Bathory occupied the thrones of Transylvania and Poland, respectively (Stephen held the position of Voivode – or prince–, as did Vlad Tepes), as well as several dignitaries of the Church and ministers of Hungary. A fief of Dracula, Fagaras Castle, became a possession of the Bathory family during Erzsabeth's time. Both families had the badge of a dragon curled up in their family coat of arms [These two characters are presented jointly and interestingly in Elaine Bergstrom's vampire historical novel *Daughter of the Night* (1992), which is based on the information McNally provides from Bathory in *Dracula Was a Woman* (1984)]. And the coat of arms of the Bathory displayed the teeth of a wolf; the Bathory were cruel, reckless... Bathory is supposed to have in his family a list of women close to witchcraft as well as certain sexual practices not very orthodox at that time (Clark, 2009).

This terrible lady is known for her habit of bathing in the blood of animals and especially of young, virgin women. She had the idea that this blood would keep her young and beautiful. She sacrificed more than 600 maidens in a devilish feast (Pirie, 1977, p. 18). The Countess believed, instructed by the witch Darvulia, in the ancient creed that taking someone else's blood would assimilate the physical and spiritual qualities of that person (Corradi Musi, 1995, p. 194-195).

Paraphrasing the famous verses by Ruben Darío (1867–1916), “Juventud, divino tesoro, te vas para no volver”, we see how they express precisely what Erzsabeth Bathory did not tolerate: the passing of the years and their unavoidable companion, old age. The blood of the sacrificed girls would serve to keep their beauty eternal (Dracula also repudiated old age as it is associated with death and the loss of an omnipotent position). Erzsabeth, a woman’s paradigm, refused to grow old, since that meant, according to the ideals that she herself had formed deep down, stopped being beautiful, thus losing the only form of power to which she had access. Like the Snow White Queen, Erzsabeth needed a permanent confirmation of her beauty as a way of maintaining self-esteem (this flirtatious woman changed her clothes and hairstyle quite a few times a day and spent long hours in front of her mirror). And in truth it is that although she, when contemplating herself in the real mirror, always looked young and beautiful, she cannot escape from that other reality, so opposite, that the portrait shows her (as it happened to Dorian Gray). Another one is the case of the queen who appears in Snow White. There the mirror is not only a witness, but also an accomplice. When the queen asks: “Mirror, mirror on the wall, who is the fairest of them all?” it answers: “Thou, O Queen, art the fairest of all.” But that mirror can also become an enemy when, before the same question, it answers that the most beautiful is Snow White: to be young is to be beautiful. Aged, a woman becomes ugly. The mirror, conditioned by the same scale of values, gives an answer that causes suffering and poisons the soul.

Even Stoker himself suggests the influence of the myth of Erzsabeth Bathory, in the fact that Dracula rejuvenates as soon as he has drunk blood. However, there is in fact no express mention of Bathory in *Dracula*, and Vlad Tepes is mentioned only incidentally. From Stoker's notes it follows that he had read the book *The Book of Were-wolves: Being an Account of a Terrible Superstition* by Sabine Baring-Gould, who also dedicates a chapter to the bloody countess. Contrary to the general belief, she never drank blood and never confessed to being a vampire. The term serial killer would be more appropriate to describe this person. When this living vampire passed away, her memory continued to be alive thanks to legends and stories. Several films

have been made about her, such as *Daughters of Darkness* (1970) directed by Harry Kumel, *Countess Dracula* (1971), by Peter Sasdy, *Walpurgis Night* (1970) directed by Russian-Argentinian Leon Klimowsky, the Hispanic-Italian *Bloody Ceremony* (1972) by Jorge Grau (a film in which the bloodbath was credible), or the Hispanic-Mexican *The Return of Walpurgis* (1973), directed by Carlos Aured.

The masterful description of the vampire made by Sheridan Le Fanu in “Carmilla”, may help us to better understand the relationships established by Countess Bathory:

The vampire is prone to be fascinated with an engrossing vehemence, resembling the passion of love, by particular persons. In pursuit of these it will exercise inexhaustible patience and stratagem... It will never desist until it has satiated its passion, and drained the very life of its coveted victim. In ordinary ones it goes direct to its object, overpowers with violence, and strangles and exhausts often at a single feast (337).

Since what we are dealing with happened in the early seventeenth century in Transylvania, it is possible that this story influenced the legends about vampires collected by the French Abbot Dom Augustine Calmet (1672–1757). Sooner or later, the fascination for the occult should also take Stoker to Transylvania, “región que, como ninguna otra, ha recogido material sobre vampiros” (Märtin, 2000, p. 188), as the English James Frazer (1854–1941) pointed out in his book *The Golden Bough*, a work that is supposed to have been one of the sources for Stoker's imagination.

Certain human behaviours tend to irrationality, even criminality. And the story certainly contains examples of homicidal vampires, of those who were excited to see the blood, those who needed to see it spilled or shed, even taste it. It has been shown that there is a definite and explicit connection between blood fascination and sexual arousal (Vanden Bergh & Kelly, 1964, p. 543-547). Due

to tradition, imposed and learnt inhibitions and education, this emotion usually remains latent. Havelock Ellis established the possibility that the reason for the sexual murders was to shed blood, and not cause the death itself. Thus we find characters such as the already referred widow Erzsabeth Bathory (1560–1614), The Bloody Countess –we call attention to the double meaning of this adjective in the English language–, or as Peter Kürten (1883–1931), the Düsseldorf vampire, executed in Cologne on July 2, 1931, in the courtyard of the Klingelpütz prison.

Kürten was accused of nine murders, although there was a suspicion that he committed many more (about thirty). Kürten acted like a real vampire. A manic-sexual killer, he looked for his victims among the boys and girls, whom he led to a forest near Düsseldorf. There he opened a wound in their throat with scissors and, after sucking the blood, he finished them off.

Kürten was a real vampire and curiously, contemporary of Fritz Haarman (1879–1925). Kürten was not an undead as Dracula, but a normal citizen –thus breaking the stereotype of the vampire we are accustomed to– who left his home in Düsseldorf to suck the blood of the living, presenting the appearance of a normal worker becoming a monster at the time he was with his young victims. So, this being is someone of flesh and blood, which makes him more fearsome. The crimes of this German inspired several film versions, the first of them a masterpiece of Austrian film director Fritz Lang, *M. Eine Stadt sucht einen Mörder* (*M, The Vampire of Düsseldorf*, 1931), who was a spectator at the trial. The interpretation of the protagonist by Peter Lorre is magnificent, while the feature film, shot in black and white, shows realistic scenarios, especially in relation to the German working class and the world of thieves. The German city of Düsseldorf is ravaged by a killer of little girls impossible to catch. Faced with the proliferation of raids and arrests, the crime union in the area makes a drastic decision: to collaborate with the police in the search for a criminal who likes to whistle a certain melody when he is about to commit one of his heinous actions. The Germany of the early thirties succumbed to Nazism when Fritz Lang and his wife, the novelist Thea Von Harbou, elaborated this allegory and the possibility that the murderer is already

among us. Joseph Losey made an unusual remake with the same title in 1951, whose action was in California and which featured David Wayne and Raymond Burr in the lead roles. His story was also told in the Franco-Italian film *Le Vampire de Düsseldorf* (1964), directed by and starring Robert Hossein.

On the other hand, the Reverend Doctor Alphonsus Joseph–Mary Augustus Montague Summers (1880–1947), the highest English authority on the subject, tells the story of Fritz Haarman born in 1879 in Hannover, The Butcher of Hamburg, with extremely meticulous details, he was beheaded –note the irony of this execution, as it was one of the most common and effective ways of destroying a vampire– on April 15, 1925, after being accused (along with two other accomplices) of having bitten the throat of several young boys (between 24 and 50) to kill them and later sell “mysterious carcasses” (Stoker, 1989, p. viii) to a pork butcher’s next to the Hanover railway station. Haarman was gay, and his victims were exclusively young teenagers. He was considered a vampire because of his cannibalism and his habit of biting his victims in the neck and drinking their blood. But this character was deeply rooted in popular culture, because not all murderers are granted the deference of being remembered with a popular song, such as the one made about this murderer during his heyday. The case of this German was made into a film directed by Ulli Lommel in 1973 in *Die Zärtlichkeit der Woelfe (The Tenderness of Wolves)*, with the disturbing Kurt Raab as the protagonist, apart from having written it himself. It should be said that inspired by the minutes of Haarman’s psychiatric statements, Romuald Karmakar made another film, *The Deathmaker* (1995).

There are many legends about vampires. The myth of the vampire has, as we are seeing, roots that feed directly on History. The terrible and real cases of nobles who liked to feed on blood undoubtedly marked the imagination of the writers. In the fifteenth century the Breton Gilles de Rais (1404–1440) stood out. He was a fellow armsman of Joan of Arc in Orleans. The infanticide Gilles de Laval, baron of Rais, also known as *blue beard* (nicknamed by the strange colour of his little beard), was an immensely rich man, cultured and sportsman. After his confrontations against the English, he was appointed

Marshal of France by the recently crowned King Charles VII when he was only 24 years old (unprecedented for a man his age), and was considered a national hero in the Hundred Years War (According to C. G. Jung, the distance that separates a war hero from a common murderer is really short). Rumours about the activities that Gilles carried out in his castle near the village of Machecoul induced the Church –through the Inquisition– to begin to investigate him. He was convicted of having tortured and murdered more than a hundred children (after having sexually abused them) in order to obtain with their blood the philosopher’s stone that would make him immortal. He was obsessed with esotericism, and his enormous fortune allowed him to acquire, from his childhood, a large number of valuable books related to it. Gilles de Rais –a male version of Bathory– lived in a society where the nobility granted an almost divine superiority, an almost unlimited right for the materialization of all desires, of any desire.

Much less frequent than witchcraft in the annals of mankind, vampirism has had a clamorous judicial case, which in 1732 led to burying corpses and piercing them with stakes in the town of Meduegna, near Belgrade (Yugoslavia). The chronicles of the time state that the dead were full of fresh blood when they were taken from their graves.

And advancing in time, the same *Dracula* novel would take its name from a historical character, “that Voivode Dracula who won his name against the Turk” (Stoker, 1989, p. 240), the Romanian prince Vlad Draculea (the son of the dragon or the devil, in Romanian language), better known as Vlad Tepes (the impaler, for his custom of impaling the Turkish prisoners), [The word or Vlad *Drakul*, since the word *drakul* (devil, in Romanian) also named the traditional Moldovan vampire. On the other hand, Stoker’s intention is also noticed in the fact of choosing this name for a character with such an erotic burden, since, in Romanian, the word *dracula*, phonetically, is confused with lover. Demon and lover are two figures that are contained in Dracula (and by extension in the vampire as being prototypical) and both give him horror and fascination.

The first biography as such about Vlad Tepes was written by historian Bogdan in 1896, just one year before the appearance of Stoker's book.

The writings on Vlad Tepes were very successful, to the point that they rivalled the reports of the discovery of America by Christopher Columbus. His fame was on the rise thanks to the printing techniques developed then, through Russian and, above all, German gazettes. From the 16th century, some anonymous propagandist sources, of German origin, were true best sellers at the beginning of the modern world. Such loose sheets are found from the Papal archives to the English, they appear in different places, different languages, different dates. These texts were accompanied by engravings where the figure of Dracula was seen in the act of eating and surrounded by impaled enemies or dismembered prisoners. Michel Benheim (*Deutscher Meistersinger*, chorus master) composed in 1463 a song titled *Von ainem wutrich der hies Trakle waida von der Walachei* in which he tells the story of Vlad IV Draculea. Benheim was closely related to the Hungarian king Matthias Corvinus, in whose court Draculea was a refugee when he had to flee from Wallachia. Several authors such as Fernando Martínez (2001, p. 203–4) make reference to a possible conspiracy –which would start from the circle of this king– to discredit Vlad, this being the origin of the later history having identified him with a vampire.

Unfortunately, Prince Vlad has been accused of having the habit of drinking a glass of blood from his victims while watching them agonize at the stakes [We consider, however, a mistake the interpretation that some scholars have tried to make of Vlad Draculea as a merely pathological figure, morbidly cruel and bloody. Regardless of the facts provided We by McNally & Florescu, 1994, p. 85, we refer to the vast and detailed study of the German historian Ralf – Peter Märtin (2000) for a more accurate view and on the other hand according to the time of the prince.], although it is true that no known tradition attributes to Vlad Tepes any vampire properties (Pirie, 1977, p. 17). One has to contemplate his cruelty in the framework of his time. Torture, the Inquisition and the killings of war were nothing out of the ordinary at the end of the Middle Ages. Other nobles of the time, such as Louis XI of France, used to

have little regard for the lives of men. And many authors openly expressed their ideas, such as Nicolás Maquiavelo (1449–1527) in *The Prince* (1513).

But let's look more closely at the etymology of Vlad's nickname, Draculea, son of Dracula. His father, a Romanian nobleman, was named Knight of the Dragon Order (*Societas draconistarum*; this Order was founded by the Emperor of Germany and King of Hungary and Bohemia, Sigismund I of Luxembourg, in 1408 to protect Christianity and Eastern Europe from the Ottomans –the old name for Turks (Muslims). On February 8, 1491 the emperor granted Vlad Tepes' father entry into the Order (to which the kings of Castile and Poland and the Grand Duke of Lithuania, among others, also belonged). The truth is that Vlad II and Vlad III owed their nickname to the draconian order of Sigismund, an attribute derived from the Latin *draco*; this noun must have been misinterpreted in Wallachia, because, in Romanian, dragon is *baluar* or, sometimes, *zmeu* (monster), whereas *drac* means *evil* (the suffix *-ul* is the determinate article, while *-a* means son of), [Soler (2004, p. 33) suggests the origin of the word *Dracula* refers to the union of two Gaelic terms: *droch* and *fhola*, that is to say, bad blood. Additionally, what probably attracted Stoker to this figure was his name, as in Wilkinson's book there is a footnote stating that "Dracula in the Wallachian language means Devil" (Wilkinson, 1971, p. 19)]. The insignia of the Order of the Dragon was a winged snake, which is also a symbol widely used to represent the devil in both folklore and Romanian art.

The connection between the name of Dracula and the dragon is interesting. In his day Carl Gustav Jung (1875–1961) pointed out that the dragon represents both the negative image of the woman and the devouring mother. In this sense, there are several symbolic relationships between Dracula and the feminine realm. Thus, the liquid coveted by vampires is present both in menstruation and at birth (Creed, 1993; McCracken, 2003). The night is governed by the lunar cycle, which in turn corresponds to the menstrual cycle of women (Herbert *et al.*, 2003). Even more, vampires are intimately connected with the earth, returning to their grave at dawn. The common image of the earth as a female being is well known, the earth as the mother.

In any case, of course, vampire folklore and associated legends not only precede Vlad Dracul, but even the New and Old Testament (Varma, 1989, p. 14–29). It would not hurt to remember that long ago baths in human blood were prescribed as a possible remedy against leprosy. In the same way, “puede afirmarse que desde siempre la sangre ha sido unida a la juventud, lo mismo que las enfermedades” (Scott, 1997, p. 7). Babylonian doctors resorted to bloodletting to cure their patients, believing that they caused a regeneration of the body by expelling evil. This was a mistake, because they only achieved the weakening of the patient. This resource continued to be used, almost worldwide, until the 18th century. In the eighteenth century, bloodletting was very common as a healing remedy to eliminate harmful substances from the body. Part of the medical community called this method used by doctors to draw blood from their patients as vampirism. In the eleventh century, the idea of the redeeming value of blood and an abusive interpretation of the cult of the Virgin Mary leads doctors to prescribe the ingestion of immaculate blood of young virgins to combat all kinds of diseases and delay the effects of aging. In 1830 a book called (*Der Vampirismus im neunzehnten, The vampirism in medicine*) came to light in Hamburg, by the German Doctor Friedrich Alexander Simon (1793-1869).

Blood has always been associated with the possession of supernatural powers and mystical qualities, since it is what gives us and what takes our lives (Lock, 2002, p. 74). Losing it, feeling that it escapes us, means the irremediable loss of vitality, of strength, of essence (Cosmacini, 2007, p. 85-86). We should remember that there are current cases, although much less dramatic, of mentally ill people who believe they need the basic food of the blood, although in most cases they conform to that of animals.

Having established a possible reason for the evolution of vampire mythology from a monstrous and cannibal legend –that is, the vampire legend as an undead person, a parasite, a bloodsucker– it is necessary to recall why such myths spread so much and so quickly throughout the eastern part of Europe (Pile, 2003; Miller, 2012), and throughout the continent later. The myth could

not have developed to the extreme that it did without the help of Christian theology and liturgy. Of course, it had not been intentionally manufactured by the Church itself; in fact, the medieval church often fought hard to eliminate the belief in the legend of blood (Hampl & Hampl, 1997, p. 638).

The central theme in the two traditions is undoubtedly that of the parasite, of course, of different types. There is hardly a more parasitic being than the vampire, a leech, literally. Vampires were traditionally described as those who stalked members of the opposite sex or children, extracting a certain amount of precious fluid from an opposing victim. If the symbolic extraction of the fluid were reversed (thus transforming it into a fluid injection) we would have the image of a violation. The vampire bite, the so-called vampire kiss, is itself sexually suggestive, since it takes place in a region that is especially sensitive and tactile, as well as an erogenous zone. Richard Dyer comments that:

a number of... writers on the horror film have suggested, adapting Freudian ideas, that all 'monsters' in some measure represent the hideous and terrifying form that sexual energies take when they 'return' from being socially and culturally repressed. Yet the vampire seems especially to represent sexuality... s/he bites them, with a bite that is just as often described as kiss (1988, p. 54).

Could there be a parallelism between the intake of blood allowed to medieval clergy as a form of compensation for their absence of sexual stimulation?

Vampire folklore only serves to enlarge the transubstantiation so proclaimed by the Church; the power of the blood that allows the vampire to remain eternally young seems to have a parallel in the power of faith by transforming wine and bread into flesh and blood. Is it related to the fact that the bodies of the saints were not subject to decay even though they were underground?

We can conclude, therefore, that Western civilization has maintained a rather ambiguous position on blood. While the medieval church claimed that drinking

the blood of Christ was not only beneficial, but even necessary for salvation, the other two minority groups that openly consumed blood (Jews and vampires) were openly accused of being in contact and conspired with evil (Davison, 1997, p. 152, 155; Hughes, 1997, p. 132; Bildhauer, 2003).

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Auguet R. (1972). *Cruelty and civilization. The Roman Games*. New York: Routledge.
- Bahn, P. G. (1988). *The Cambridge Illustrated History of Prehistoric Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barber, P. (1988). *Vampires, Burial, and Death: Folklore and Reality*. New Haven: Yale University Press.
- Barrowclough, D. (2014). *Time to Slay Vampire Burials? The Archaeological and Historical Evidence for Vampires in Europe*. Cambridge: Red Dagger Press.
- Baskin, J. R. & Seeskin, K. (2010). *The Cambridge Guide to Jewish History, Religion and Culture*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Beresford, M. (2008). *From Demons to Dracula*. London: Reaktion Books.
- Bernheisel, Steve (1998). *In the Blood*. Available at <http://www.pathwaytodarkness.com/> (October 10th 2019).
- Biale, D. (2007). *Blood and belief. The circulation of a symbol between Jews and Christians*. Berkeley: University Press of California.
- Bildhauer, Bettina (2003). Blood, Jews and Monsters in Medieval Culture. In Bettina Bildhauer and Robert Millis (eds.), *The Monstrous Middle Ages*. Cardiff: University of Wales Press.
- Bormann, N. (1999). *Vampirismo. El anhelo de la inmortalidad*. Barcelona: Timun Mas.
- Bulgakov, S. (1997). *The Holy Grail and the Eucharist*. Hudson: Lindsfarne Books.
- Bunson, M. (1993) *Vampire: The Encyclopaedia*. London: Thames & Hudson.
- Chevalier, J.C. & Gheerbrant, A- (1969). *Dictionnaire des symboles, mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*. Paris: Robert Laffont/Jupiter.

- Clark, K. L. (2009). *Infamous lady: the true story of Countess Erzsébet Báthory*. New York: CreateSpace.
- Conrad, G. W. & Desmarets, A. A. (1984) *Religion and Empire: The Dynamics of Aztec and Inca expansionism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corradi Musi, C.(1995). *Vampiri europei e vampiri dell'area sciamanica*. Catanzaro: Rubbettino.
- Cosmacini, G. (2007). *La religiosità della medicina. Dall'antichità ad oggi*. Bari: Laterza.
- Creed, B. (1993). *The Monstrous Feminine: Film, Feminism and Psychoanalysis*. London: Routledge.
- Cruz, J. C. (1984). *The Shroud of Turin, the True Cross, the blood of Januarius. History, Mysticism, and the Catholic Church*. Huntington: Our Visitor on Sunday Inc.
- DALBY, R. (1988). *Twelve Gothic Tales*. London: O. U. P.
- Davison, C. M. (1997). Blood Brothers: Dracula and Jack the Ripper. In C. M. Davison (ed.), *Bram Stoker's Dracula: Sucking Through the Century 1897-1997*. Toronto: Dundurn P.
- Dundes, A. (1980). Wet and Dry, the Evil Eye: An Essay in Indo-European and Semitic Worldview. In A. Dundes (ed.), *Interpreting Folklore* (pp. 93–133). Bloomington: Indiana University Press.
- Durand, G. (1992). *Les Structures Anthropologiques de L`imaginaire, 11 eme Edi*. Paris: 'Bordas'.
- Dyer, R. (1988). Children of the Night: Vampirism as Homosexuality, Homosexuality as Vampirism. In Susannah Radstone (ed.), *Sweet Dreams: Sexuality, Gender and Popular Fiction*. London: Lawrence & Wishart.
- Eliade, M. (1990). *A History of Religious Ideas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1981). *The History of Sexuality: An Introduction*. Trans.: Robert Hurley. London: Penguin.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire Illustré Latin-Français*. Paris: Hachette.
- Garraud, Olivier & Lefrère, Jean-Jacques (2014). Blood and blood-associated symbols beyond medicine and transfusion: far more complex than first appears. *Blood Transfus*12 (1), 14–21. doi: 10.2450/2013.0131-13.

- Girard, R. (2005). *Violence and the Sacred*. London and New York: Continuum.
- Goddu, T. (1999). Vampire Gothic. *American Literary History* 11(1), 125-141.
- Hampl, J. S. & Hampl, W. S. (1997). Pellagra and the origin of a myth: evidence from European literature and folklore. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 90, 636-9.
- Harenda, Olivier (2016). Bram Stoker's *Dracula*: The Master of Terror and his Impact on Popular Culture. In Anna Kwiatkowska (ed.), *Old Masters in New Interpretations: Readings in Literature and Visual Culture*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.
- Herbert, J. A., Korte, A. M. & Johnson, J. A. (2003). *Wholly Woman, Holy Blood: a feminist critique of purity and impurity*. London: Trinity Press International.
- Hodgart, M. J. C. (1962) [1950]. *The Ballads*. New York: W. W. Norton.
- Huet, M. (1997). Deadly Fears: Dom Augustin Calmet's Vampires and the Role of Death. *Eighteenth Century Life* 21, 222-232.
- Hughes, W.(1997). 'For the blood is life': the construction of purity in Bram Stoker's *Dracula*. In Tracey Hill (ed.), *Decadence and Danger: Writing, History and the Fin de Siècle*. Bath: Sulis P.
- Jackson, R.(1981). *Fantasy. The Literature of Subversion*. London: Methuen.
- Le Fanu, J.S. (1992). *Ghost Stories*. Nueva York: St. Merton's Press.
- Leatherdale, C. (1987). *The Origins of Dracula*. London: William Kimber.
- Livingstone, D. N. (2008). *Adam's Ancestors: Race, Religion, and the Politics of Human Origins*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lock, M. (2002). *Twice Dead: Organ Transplants and the Reinvention of Death*. Berkeley: University of California Press.
- Marlowe, C. (1988). *Doctor Faustus*. Lebanon: York Press, Library of Lebanon.
- Märtin, R.P. (2000). *Los "Drácula". Vlad Tepes, el empalador, y sus antepasados*. Trans.: Gustavo Dessal. Barcelona: Fábula.
- Martínez Laínez, F. (2001) *Tras los pasos de Drácula*. Barcelona: Ediciones B.
- Masters, A. (1974). *The Natural History of the Vampire*. London: Mayflower.
- McClelland, B. (2006). *Slayers and Their Vampires: A Cultural History of Killing the Dead*. Michigan: University of Michigan.

- McCracken, P. (2003). *The Curse of Eve, the Wound of the Hero*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- McNally, T. & Florescu, R. (1994). *In Search of Dracula: The History of Dracula and Vampires Completely Revised*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Meyer, M. L. (2005). *Thicker than Water. The Origins of Blood as Symbol and Ritual*. New York and London: Routledge.
- Miller, D. (2012). Are you sure digging him up is a good idea? Archaeologists find Bulgarian 'vampires' from Middle Ages with iron rods staked through their chests. *Daily Mail*, p. 13:50 (June 5th 2012). (October 10th 2019).
- Mitchell, N. (1982). *Cult and controversy: the worship of the Eucharist outside mass*. New York: A Pueblo Book.
- Murgoci, A. (1926). The Vampire in Roumania. *Folklore* 37(4), 320–349.
- Mutch, D. (2013). Introduction: 'A Swarm of Chuffing Draculas': The Vampire in English and American Literature. In Deborah Mutch (ed.), *The Modern Vampire and Human Identity* (1-17). London and New York: Palgrave Macmillan.
- NIV., (2002). *Study Bible*. Fully Rev. Grand Rapids: Zondervan.
- Paoli, U.E. (1973). *La vida en la Roma antigua*. Trans.: J. Farrán y Mayoral & Natividad Massanés. Barcelona: Iberia.
- Penrose, V.(1987). *La condesa sangrienta*. Trans.: M^a Teresa Gallego Urrutia & M^a Isabel Reverte Cejudo. Madrid: Siruela.
- Petoia, E.(1995). *Vampiros y hombres-lobo: orígenes y leyendas desde la antigüedad hasta nuestros días*. Trans.: Alejandro Pérez. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Pile, S. (2003). Perpetual returns: Vampires and the ever-colonized city. In R. Bishop, J. Phillips, & W. W. Yeo (eds.), *Postcolonial urbanism: Southeast Asian cities and global processes* (pp. 265-284). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pirie, D. (1977). *The Vampire Cinema*. London: Quarto Publishing Ltd.
- Pokorny, J. (1959). *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*, vol. 1, Bern, Munich: A. Francke.
- Rodríguez de la Sierra, L. (1988). Origin of the myth of vampirism. *Journal of the Royal Society of Medicine* 91, 290.
- Scott, C. (1997). (selec.) *Relatos cortos de fantasmas*. Madrid: M. E. Editores.

- Siddiqi, M. I. (2000). *The Ritual of Human Sacrifice in Islam*. Lahore: Idara Isha At-E-Diniyat (P) Ltd.
- Silver, A. & Ursini, J. (1997). *The Vampire on Film: From Nosferatu to Interview with a Vampire*. New York: Limelight Editions.
- Skal, D.J. (1996). *V is for Vampire. The A-Z Guide to Everything Undead*. London: Robson Books.
- Skeat, W. (1993). *Concise Dictionary of English Etymology*. Ware: Wordsworth.
- Smith, Andrew (2007). *Gothic Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Soler, J. (2004). La subasta de *Dracula*. *El País Semanal*. (April 18th 2014).
- Stoker, B. (1989). *Dracula*. Oxford: O. U. P., The World's Classics.
- Sugg, R. (2008). The art of medicine - Corpse medicine: mummies, cannibals, and vampires. *The Lancet* 371, 9630. Doi: 10.1016/S0140-6736(08)60907-1.
- Summers, M. (1991). *The Vampire: His Kith and Kin*. New York: Dorset Press.
- Teti, V. (1994). *La melanconia del vampiro. Mito, storia, immaginario*. Roma: Manifestolibri.
- Tiziani, Moreno (2009). Vampires and vampirism: pathological roots of a myth. *Antrocom* 5, 2, 133-137.
- Tresidder, J. (ed.) (2004). *The Complete Dictionary of Symbols*. San Francisco: Chronicle Books.
- Twitchell, J. B. (1985), *Dreadful Pleasures: An Anatomy of Modern Horror*. New York & Oxford: O. U. P.
- Twitchell, J. B. (1986). *The Living Dead: A Study of the Vampire in Romantic Literature*. Durham: Duke U. P.
- Tylor, E.B. (1929). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Vanden Bergh, R. L. & Kelly J. F (1964). Vampirism: A review with new observations. *Archives of General Psychiatry* 11, 543-547.
- Varma, D.P. (1989). The Vampire in Legend, Lore and Literature. In Margaret L. Carter (ed.), *Dracula: The Vampire in Literature: A Critical Bibliography*. Ann Arbor: UMI Research Press.

Walker Bynum, C. (2007). *Wonderful Blood Theology and practice in late medieval Northern Germany and beyond*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Wilkinson, W. (1971) [1820]. *An Account of the Principalities of Wallachia and Moldavia*. New York: Arno.

El papel de las Relaciones Laborales ante la violencia de género

The role of Labor Relations in the face of gender violence

Gonzalo Palacios Ocón (1)

(1) Universidad de La Rioja

Resumen: Mediante la confección de este artículo se ha tratado de visibilizar la situación laboral que padece el colectivo de mujeres víctimas de violencia de género, efectuando una recopilación de las diferentes medidas implementadas por las instituciones para facilitar su incorporación o permanencia en el mercado laboral. La argumentación se basa de una forma más concreta en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de La Rioja, y para su realización se han llevado a cabo varias entrevistas personales con los representantes de diferentes organismos. En el estudio se recogen unas breves consideraciones acerca del ciclo de la violencia, un recopilatorio de la normativa vinculada con la cuestión, y también algunas de las medidas aprobadas para intentar soliviantar las difíciles situaciones a las que se enfrentan las víctimas de esta lacra social. Las conclusiones obtenidas determinan una mayor implicación del sistema educativo acerca de la concepción de igualdad de género, la necesidad de una mayor dotación económica para ejecutar con efectividad las medidas de protección de las víctimas y, sobre todo, una concienciación social acerca de la necesidad de visibilizar estas situaciones mediante su denuncia.

Palabras clave: Relaciones laborales, Violencia de género, Ciclo de la violencia, Roles sexuales, Desigualdad laboral.

Abstract: Through the preparation of this work, we have tried to make visible the employment situation suffered by the group of women victims of gender violence, making a compilation of the different measures implemented by the institutions to facilitate their incorporation or permanence in the labor market. The argumentation is based on a more concrete form in the territorial scope of the Autonomous Community of La Rioja, and for its realization several personal interviews have been carried out with the representatives of different organisms. The study includes brief considerations about the cycle of violence, a compilation of regulations related to the issue, and also some of the measures approved to try to alleviate the difficult situations faced by victims of this social scourge. The conclusions obtained determine a greater implication of the educational system regarding the conception of gender equality, the need for greater economic endowment to effectively implement the protection measures for victims and, above all, a social awareness about the need for Make these situations visible through your complaint.

Key words: Labor relations, Gender Violence, Cycle of violence, Sexual Roles, Labor Inequality.

Recibido: 24/10/2019 Revisado: 27/11/2019 Aceptado: 11/12/2019 Publicado: 15/01/2020

Referencia normalizada: Palacios Ocón, G. (2020). El papel de las Relaciones Laborales ante la violencia de género. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 185-216. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0008

Correspondencia: Gonzalo Palacios Ocón, Universidad de La Rioja. Correo electrónico: chapendula@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La gradual incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, sobre todo en el último tercio del siglo XX, ha traído consigo multitud de necesidades de reestructuración organizativa, para las empresas y para los diferentes organismos públicos. No solo eso, sino que además ha resultado ser un importante condicionante para las unidades familiares en todas sus formas. Con el fin de integrar esta nueva fuerza de trabajo, todas estas estructuras se han visto obligadas a reinventarse de una forma radical, tratando de readaptarse a las nuevas necesidades del mercado.

Recorrer este camino no ha sido algo fácil para ellas, quienes a lo largo de la historia han visto continuamente ninguneadas la mayoría de sus reivindicaciones acerca de la igualdad de oportunidades en el acceso al empleo, la equiparación de salarios respecto al género masculino, los denominados techos de cristal relacionados con la ocupación de los puestos más altos, y otras formas de discriminación que, lamentablemente, perduran en la actualidad. No en vano, persiste en la sociedad actual una forma de dominación ancestral con base en el sistema patriarcal, a través del cual, los hombres son considerados como los sustentadores del hogar, la figura social de la familia o los encargados de mantener el estatus quo de la unidad familiar, mientras que las mujeres tienen asignados unos roles de género enfocados a las tareas de procreación y cuidados dentro del núcleo de la familia.

En la empresa, y en el mercado laboral, sucede prácticamente lo mismo: el género masculino ocupa los puestos más altos de las empresas (y de los organismos públicos), los empleos en sectores con mejores remuneraciones,

los trabajos con menor precariedad, flexibilidad o temporalidad, etc., mientras que los puestos ocupados por mujeres se relacionan con trabajos vinculados con la crianza de los hijos o los cuidados familiares, que tienen menor reconocimiento social, peores condiciones laborales y salarios inferiores que los ocupados por los primeros.

Estos fenómenos son objeto de multitud de estudios culturales, económicos o sociales, si bien, en los últimos años, han ganado mayor presencia estas investigaciones. Además, se da la circunstancia de que, desde la perspectiva de las relaciones laborales, pudiera fomentarse en gran medida la concienciación sobre la igualdad de género con más ímpetu, pues la vinculación social entre las personas se materializa con mucha consistencia en las relaciones informales propias del puesto de trabajo.

Estrechamente relacionado con estas desigualdades, si bien en un plano de superior nivel, se encuentra la manifestación más perversa de las diferencias entre ambos sexos: la violencia de género. En este sentido, el papel que deben jugar las relaciones laborales se torna fundamental a la hora de empoderar a las mujeres, con el fin de tratar de hacer desaparecer estas diferencias de género, no sólo proporcionándoles capacidad económica que permita una mayor independencia, sino mucho más allá, aportando altos niveles de autorrealización personal y profesional, características clave en los trabajadores de cualquier país desarrollado (Martínez Yáñez, 2012).

A pesar de haberse incrementado el número de casos de violencia de género, los organismos oficiales lo vinculan a una mayor denuncia de las situaciones de maltrato, lo cual deja entrever una mayor concienciación social del problema. Estamos en un momento histórico en el que sin lugar a dudas existe una mayor implicación social, institucional y legal al respecto, en el que se fomenta la denuncia pública y se apoya a las víctimas para que acudan a denunciar a sus agresores, lo que se traduce en una mayor visibilidad de los innumerables casos que, hasta el momento, habían quedado encuadrados dentro de las cifras ocultas y, por lo tanto, fuera de las estadísticas.

Se ha establecido como objetivo principal del estudio el análisis de las diferentes medidas adoptadas en el ámbito laboral en relación con las víctimas de violencia de género, analizando su efectividad y tratando de comprobar si son suficientes para facilitar a las víctimas su permanencia en el mercado laboral, o si ayudan en el acceso a un primer empleo.

2. METODOLOGÍA

Para la realización de este estudio, de carácter exploratorio, se ha utilizado una metodología basada en un análisis cualitativo. Así, los resultados y conclusiones extraídos siempre deben ser considerados desde una perspectiva de aproximación a la realidad. Por lo tanto, el fin último de esta investigación es aportar una visión general de la materia, tratada desde un punto de vista que constituye una realidad sobre el ámbito de las relaciones laborales y la violencia de género.

Se han utilizado tanto fuentes primarias, para la realización de la investigación cualitativa, como secundarias, especialmente en el ámbito normativo, así como diferentes autores que han abordado la cuestión.

En lo relativo al trabajo cualitativo, se han llevado a cabo seis entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado. Como ya se ha comentado con anterioridad, el trabajo en sí constituye un estudio de carácter exploratorio, en el que se han querido incorporar los argumentos discursivos y subjetivos de los entrevistados. El conjunto de la muestra, no probabilística, se ha seleccionado de entre los diversos entes institucionales y sociales vinculados con el objeto de estudio, teniendo en cuenta la relación directa de todos ellos con la violencia de género y las relaciones laborales. La elección de los entrevistados y entrevistadas se ha basado en la cercanía al objeto de estudio y comprenden los siguientes ámbitos, que será también la forma de aparición en las citas textuales de las entrevistas: Servicios Sociales de Base municipales, Institución estatal, Oficina de Asistencia a las Víctimas del Delito, Fuerzas y cuerpos de seguridad, Ámbito asociativo y Servicio Público de Empleo.

Además de las limitaciones señaladas en relación al tamaño de la muestra, considerando la investigación de tipo exploratorio como se ha indicado, cabe reseñar que existe la ausencia en de las voces de las mujeres que son objeto de estas intervenciones. En este sentido, el diseño del estudio se basó en el papel de las relaciones laborales en relación a la violencia de género, pero sí que consideramos que, en una segunda etapa de la investigación, sería necesario incorporar a las protagonistas y, de esta forma, contrastar la realidad a la que se enfrentan directamente en relación al objeto de estudio.

3. CONCEPTUALIZACIÓN Y MARCO TEÓRICO

A menudo suelen utilizarse de forma incorrecta algunos conceptos clave relacionados con esta materia. Además, consideraremos dicho fenómeno desde diferentes perspectivas, entre ellas, la vinculada con las relaciones laborales.

Estas deficiencias en el empleo de la terminología conllevan, en ocasiones, a la consideración de situaciones de violencia de género en casos que no son tal, o en otras circunstancias, induce a pensar que son víctimas de violencia de género algunas mujeres que no lo son. Incluso se llega a imputar la comisión de estos delitos a individuos que pudieran haber cometido otro ilícito penal diferente. Es decir, podría pensarse que es simplemente una deficiencia en la acepción, sin embargo, se torna fundamental concretar lo más claramente posible la definición de violencia de género para, de esta manera, poder implementar las medidas necesarias en su tratamiento y determinación.

De esta forma, para Simón (2009, p. 168) “el género es, por tanto, el elemento clave de este tipo de violencia, ya que el determinante de riesgo para padecerla es ser mujer o sentirse genéricamente mujer, y el origen lo encontramos en la legitimidad que el sistema patriarcal ofrece a los varones para creerse en posesión de una autoridad ‘natural’ que les confiere un supuesto derecho a controlar y a dominar al género femenino, subordinándolo y objetificándolo, con la finalidad de convertirlo en un ser inferior para la obtención de una serie de privilegios a los varones. Asimismo,

se trata de una violencia de tipo estructural que es a la vez una violencia sexista, porque discrimina a las mujeres convirtiéndolas en causa y objeto de esa violencia, y machista, porque arremete contra ellas para lograr su consentimiento.”

En este sentido, según se recoge en la exposición de motivos de la Declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 20 de diciembre de 1993: “la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales e impide total o parcialmente a la mujer gozar de dichos derechos y libertades, (...). Reconociendo que la violencia contra la mujer constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer (...)” (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas, 1993).

Por otra parte, y en relación al concepto de relaciones laborales, Trebilcock indica que “hace referencia al sistema en el que las empresas, los trabajadores y sus representantes y, directa o indirectamente, la Administración, interactúan con el fin de establecer las normas básicas que rigen las relaciones de trabajo. Asimismo, alude al campo de estudio dedicado al análisis de dichas relaciones” (Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, 1998).

Por consiguiente, los principales actores implicados en el ámbito de las relaciones laborales se conforman como los trabajadores, sus representantes y los empleadores, incluyendo entre estos últimos a la Administración, la cual, mediante su participación directa a través de la aprobación de normativa, o indirecta como empleador, está inmersa en las relaciones laborales de carácter colectivo.

Por último, hay que destacar que también en la definición de relaciones laborales se incardinan implícitamente una serie de conceptos sociales y valores morales a los que no se hace mención expresa, pero que, sin duda alguna, se encuentran directamente vinculados con la misma: “En un sistema de relaciones laborales se incorporan valores sociales (p.ej. libertad de asociación, sentido de la solidaridad de grupo, búsqueda de la optimización de beneficios) y técnicas (métodos de negociación, organización del trabajo, resolución de conflictos)” (Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, 1998).

Es decir, los trabajadores no pueden considerarse como meros factores productivos equiparables a otros como el capital o la maquinaria, puesto que el hecho de ser trabajadores no excluye su condición de persona cuando comienzan sus jornadas laborales. Así, es fundamental considerar a los trabajadores en su vertiente laboral sin olvidar su condición de persona.

Volviendo al objeto de estudio, resulta llamativo que algo tan actual como es la violencia de género no tenga una definición consolidada y unánime para la sociedad, haciéndose uso incorrecto de este concepto en innumerables situaciones. Como consecuencia de ello, se ha entendido fundamental recurrir a diferentes normativas, tanto de derecho estatal como internacional, para poder establecer una definición válida a efectos de este trabajo.

En primer lugar, y ya en la exposición de motivos de la Declaración para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se reconocen los primeros principios ante lo que comienza a denominarse violencia contra la mujer, estableciéndose que: “constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre” (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas, 1993).

También queda patente, dentro del mismo epígrafe, la necesidad de definir este tipo de violencia contra la mujer, tratando así de asentar un primer axioma de validez internacional justificándolo en que “se requiere una definición clara y completa de la violencia contra la mujer, una formulación clara de los derechos que han de aplicarse a fin de lograr la eliminación de la violencia contra la mujer en todas sus formas, un compromiso por parte de los Estados de asumir sus responsabilidades, y un compromiso de la comunidad internacional para eliminar la violencia contra la mujer” (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas, 1993). A estos efectos, y siguiendo la misma fuente, la violencia contra la mujer abarcaría la violencia física, sexual y que se produzca en la familia; la perpetrada dentro la comunidad en general; y la que realice o tolere el Estado.

De esta forma, nos encontramos ante los cimientos normativos acerca de la consideración de las mujeres como posibles víctimas de un tipo concreto de violencia, la cual se manifiesta en su contra por la mera pertenencia al sexo femenino, si bien, toda esta Declaración, se asienta en principios de mayor envergadura como pueden ser los consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, etc. Tras la promulgación de la citada Declaración, se ha ratificado innumerable normativa relacionada con la violencia de género, sin embargo, en todas estas nuevas normas no se determinó una referencia tan concreta acerca de la definición de este tipo delictivo.

Se debe esperar hasta diciembre de 2004, cuando en el ámbito nacional se aprueba en el Congreso de los Diputados, por unanimidad, la denominada Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en la cual, la denominada Violencia contra la Mujer pasa a conformarse de forma más específica como Violencia de Género.

En este sentido, queda establecida esta nueva concepción en el artículo primero:

1. (...) tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia.

3. La violencia de género a que se refiere la presente Ley comprende todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad.

Gracias a esta nueva reconsideración acerca de la violencia contra las mujeres y su posterior reformulación como violencia de género, se establece una definición reconocida como la más válida para el empleo y tratamiento de dichas situaciones, sobre todo para su aplicación y tratamiento en el ámbito de los profesionales involucrados con la materia, como pueden ser los psicólogos, abogados, fuerzas y cuerpos de seguridad, jueces, etc.

Por consiguiente, y puesto que es esta la definición que el legislador ha establecido como correcta en nuestra normativa, vamos a considerar como buena para este artículo la recogida en la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

En cualquier caso, debemos ser conscientes del gran desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, y su influencia directa en innumerables relaciones de pareja, por lo que la definición que en este momento puede ser aceptada como válida, es posible que deba ser reformulada en un futuro cercano, no en vano, la violencia de género se refiere a todos los actos donde se discrimine, ignore, someta o subordine a cualquier mujer, independientemente del modo, del lugar o del momento en que se manifieste.

Como venimos señalando, la violencia de género es básicamente aquella que se manifiesta sobre la mujer por el mero hecho de serlo, en cualquiera de sus vertientes o con independencia del resultado, del modo, o del lugar en el que se lleve a cabo.

Es un gran problema social presente, aún hoy día, en nuestro país y que supone decenas de feminicidios al año. Se corresponde con una violencia de carácter estructural, y en clave de género, por la que el varón, fruto de un proceso socializador enmarcado en un sistema patriarcal heteronormativo, se siente con un supuesto “derecho natural” de controlar y dominar al género femenino mediante su subordinación y objetificación, con el propósito de conseguir y/o reforzar una serie de privilegios (García Orts, 2018, p. 46).

La violencia de género debiera ser entendida desde un concepto más relacionado con el ámbito social de las personas, y no vincularla únicamente con su esfera privada, al fin y al cabo, es un problema de carácter social y así se recoge en la normativa: “es todo ataque material que afecta a su libertad, seguridad, e integridad moral o física” (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas, 1993).

Por lo tanto, el papel de la publicidad en general, y de los medios de comunicación en particular, se torna fundamental a la hora de normalizar determinados comportamientos o roles sexuales que promueven la violencia de género, pudiendo constituir en sí mismos hechos punibles. Para evitarlo, debiera eludirse el sensacionalismo, no difundiendo comentarios del vecindario acerca de la sorpresa por la autoría de los hechos, o no tratar de justificar lo sucedido por la influencia de sustancias estupefacientes o los efectos del alcohol, etc. (Alberdi y Matas, 2002, p.255).

No podemos obviar que la última modificación del Código Penal en 2015 ha introducido nuevos tipos delictivos en relación con las amenazas, coacciones o abusos a través del uso de las tecnologías para la información, como son el “sexting” o el “grooming”, lo que nos acerca la idea del peligro que conlleva el uso de las redes sociales.

Estas terribles implicaciones del uso de internet proporcionan, por un lado, un anonimato a los agresores que conlleva mayor facilidad para cometer los hechos, y por otro, una despersonalización de la víctima, lo que provoca en estas una falta de aislamiento frente a su agresor, incluso en los momentos de intimidad que antes no podían ser vulnerados por la inexistencia de las nuevas tecnologías de la comunicación (Ruiz, 2014).

Como se expondrá más adelante, prácticamente ningún caso de violencia de género comienza con agresiones físicas del maltratador o dependencia psicológica o económica de la víctima, sino que primeramente se denotan ciertos síntomas que aumentan progresivamente en el llamado ciclo de la violencia (Walker, 1979).

Podemos decir que la violencia por control es uno de los primeros peldaños de este ciclo, en el cual el hombre necesita conocer y controlar cada paso, y por supuesto cada relación social de su pareja. Para ello, coarta las actividades cotidianas que realiza la mujer, sus relaciones sociales y familiares, e incluso la posibilidad de su progreso tanto académico como profesional, en detrimento del desarrollo de la mujer (Lorente Acosta, 2001).

No obstante, los procesos de control que pueda ejercer el hombre sobre su pareja, y sobre sus hijos, son mucho más largos que los procesos en los que se produce la violencia de género propiamente dicha, pues continúan mucho más allá de la convivencia y de los trámites de separación, convirtiéndose en muchos casos en algo crónico para las víctimas.

En este sentido, muchas mujeres deciden poner distancia de por medio y acabar con la relación. Sin embargo, esta decisión no consigue terminar con la conducta delictiva de los agresores, y lo que es peor, en muchas ocasiones conlleva un agravamiento de las acciones de maltrato (Fernández Montero, 2015).

También cabe destacar la implicación directa del uso de las redes sociales, impulsoras del gran aumento del control de las mujeres a través del teléfono móvil por sus maltratadores.

Habitualmente, cuando se habla de la violencia de género todos nos imaginamos situaciones de violencia física, sexual o psicológica y, sin lugar a duda, estas son las formas más comunes en cuanto a la manifestación de la violencia contra las mujeres.

La violencia física podemos entenderla como aquella ejercida mediante acciones dolosas, capaz de producir un resultado lesivo en la víctima con independencia de la gravedad de las lesiones, o aquella que provoque un menoscabo o se convierta en una enfermedad. Estos ilícitos se encuentran tipificados en la Ley de Violencia de Género, mientras que, en el artículo 148 de nuestro Código Penal se entiende como agravante el hecho de ser cometida contra la esposa actual o mujer que estuviere o hubiere estado ligada al autor por una análoga relación de afectividad, aun sin convivencia. Las formas de detección más comunes en las víctimas son golpes de todo tipo, luxaciones, arañazos, marcas de presión, mordeduras, empujones, cortes, quemaduras...

Para determinados autores la violencia sexual constituye una manifestación concreta de la violencia física, mientras que para otros se trata de una forma de violencia con características propias. Independientemente de la consideración que se otorgue, a efectos de este trabajo podemos establecer este tipo de violencia como cualquier acto que atente contra la libertad sexual de la víctima, entre los que se encuentran la realización de actos sexuales contra la voluntad de la mujer, la obligación a la gestación o al aborto, etc.

En realidad, el fin último de la violencia física es causar en la víctima un impacto psicológico o emocional, tratando de conseguir con ello un control psicológico mediante el uso de la fuerza. Por lo tanto, la violencia psicológica se encuentra relacionada con una serie de comportamientos hostiles que perjudican la estabilidad emocional de la víctima. Esta forma de maltrato constituye la de mayor perdurabilidad en el tiempo, incluso puede durar más allá de la propia relación, y los estigmas en las víctimas directas o indirectas son de muy difícil reparación, pues afecta directamente a la autoestima de las mujeres y les provoca sensaciones de ansiedad y depresión constante. Además, este tipo de violencia es difícil de demostrar y de detectar por la propia víctima, pues esta no las considera malos tratos, sino manifestaciones del carácter del agresor.

Insultos, chantaje, aislamiento, control económico, etc., son diversas manifestaciones de este tipo vejaciones, las cuales denotan indicios de violencia de género, y constituyen unos malos tratos psicológicos que suelen quedar impunes por falta de pruebas.

Una de las características que más inconvenientes presenta a la hora de desarrollar medidas específicas contra la violencia de género es el carácter estructural que esta tiene dentro de nuestra sociedad. El hecho de que se reproduzca en cualquier estrato social, condición socioeconómica y con independencia de la profesión del agresor y de la víctima, implica grandes dificultades a la hora de promover planes de control enfocados en una dirección que obtenga buenos resultados.

Desde la perspectiva de las víctimas aún se presentan más contingencias de difícil tratamiento, pues si hasta ahora habíamos considerado a las mujeres como las únicas perjudicadas en estas situaciones, no podemos dejar de lado a todas las personas que se ven afectadas durante la sucesión de estos procesos, los cuales suelen prolongarse en el tiempo y estigmatizar de por vida a multitud de personas que se ven involucradas.

Por lo tanto, está claro que las víctimas principales sobre las que se manifiesta con toda su virulencia la violencia de género son las mujeres, especialmente aquellas que la padecen de manos de la que es, o ha sido, su pareja, pues se trata de un tipo de violencia recibida por parte de alguien en quien se confía plenamente y se elige de forma personal.

En innumerables ocasiones, ante episodios de violencia se producen huellas psicológicas de difícil reparación en las víctimas, debido sobre todo a sentimientos de autoinculpación por lo sucedido. Así, como consecuencia del sentimiento de culpa, las víctimas suelen continuar la relación con su maltratador a pesar de estar recibiendo palizas continuamente, más aún si el núcleo familiar es amplio y la mujer no tiene independencia económica.

Además, también debemos considerar como víctimas al resto de familiares y allegados, tanto de la víctima como del agresor, que conviven o conocen la situación de violencia de género, como pueden ser los niños, los familiares, o los compañeros de trabajo.

Entre todos ellos, los más afectados son aquellos que conviven diariamente con los episodios de violencia, es decir, como norma general los niños.

Numerosos estudios han constatado otra forma de victimización secundaria en los descendientes: el llamado síndrome de alineación monoparental (Gardner, 1991). Mediante este síndrome los hijos se posicionan del lado de uno de los progenitores, y ello conlleva falta de credibilidad hacia ellos por parte de la sociedad, aunque sean víctimas de violencia de género. Para Fernández Montero (2015), tanto a nivel social como a nivel institucional, cuando la víctima y los hijos cuestionan al padre debería atenderse rápidamente esta circunstancia, pues puede resultar un indicativo de violencia de género.

En definitiva, la sociedad y la educación constituyen sistemas importantes ante una mitigación del problema, pero la familia juega un papel fundamental ante estas situaciones, bien sea desde el punto de vista de ayuda a las víctimas, como denunciante de las agresiones, o como apoyo psicológico o económico a las perjudicadas, y son ellos quienes padecen en mayor grado las situaciones de violencia de género. De la misma forma, no debemos olvidar que la ruptura sentimental no pone fin a los procesos de maltrato, sino que, en muchas ocasiones los agrava.

Por último, existen determinados colectivos que pueden padecer una doble, o incluso triple discriminación, como pueden ser las menores de edad, sobre todo aquellas con bajo poder socioeconómico, falta de información o problemas familiares; las mujeres discapacitadas, con dificultades en acceso a recursos de ayuda o debido a un mayor ocultamiento del problema; las inmigrantes en situación irregular en nuestro país; las jubiladas, colectivo con alto índice de vulnerabilidad en el plano psicológico, debido a su residencia en el mundo rural, a la educación y a la socialización en la que fueron instruidas.

Sin embargo, y a pesar de que, desde fuera, pueda parecer irreal el hecho de que las víctimas sean capaces de soportar situaciones continuas de maltrato, incluso entre aquellas que ya han padecido antes episodios de violencia, hay numerosos estudios que establecen las causas más habituales por las que las mujeres aguantan dichas situaciones, entre las que se encuentran el miedo a su agresor y a la sociedad, el aislamiento al que ha sido sometida durante el proceso, la dependencia económica, los hijos, el temor a juicios morales, las promesas de cambio del agresor, la falta de recursos sociales, o los vínculos entre víctima y agresor.

Este ciclo de la violencia se manifiesta de forma muy clara en las relaciones que pasan por situaciones de malos tratos, y desde una perspectiva externa resulta muy visible.

Es necesario acabar con la cultura del silencio y del control (de móviles, de lugares frecuentados, de forma de vestir...), puesto que nada empieza con una paliza directamente, sino que se trata de una escalera por la que se va subiendo peldaño a peldaño: un día te mira el móvil, al siguiente te dice cómo hay que vestir, luego te prohíbe relacionarte con determinadas personas, un mal día te escarmienta con una bofetada, después te propina una paliza, etc. (Servicios Sociales de Base municipales).

Con el fin de identificar y analizar los problemas que impiden avanzar en la erradicación de las diferentes formas de violencia de género, fue ratificado un Pacto de Estado por las distintas administraciones en diciembre de 2017, considerando que: “la eliminación de la violencia contra las mujeres es un reto de toda la sociedad, una tarea conjunta que requiere una actuación unitaria y la máxima coordinación, colaboración y cooperación, siempre desde el respeto al régimen de distribución competencial, en todas las acciones que se desarrollen puesto que el trabajo que se realiza para conseguir su erradicación implica a multitud de agentes, tanto desde el sector público como desde el privado. La violencia de género es un problema de la sociedad en su conjunto, por lo que toda ella tiene que involucrarse en la búsqueda de soluciones eficaces para proteger a las víctimas, así como a sus hijas e hijos, rechazar a los maltratadores y prevenir la violencia” (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, 2019).

Mediante la implementación de diferentes medidas, el Gobierno ha tratado de eliminar, o cuando menos controlar, la violencia contra la mujer en cualquiera de sus formas, intentando sensibilizar y concienciar a la sociedad al respecto:

Es de destacar que, tanto en el Senado como en el Parlamento, se ha aprobado un Pacto de Estado contra la Violencia de Género sin ningún voto en contra, a través del cual se pretende, entre otras propuestas, prevenir, sensibilizar y hacer una protección integral psicosocial e individualizada de las víctimas de violencia de género. En definitiva, estamos pues hablando de solidaridad, de compromiso social, de un problema de Estado, ya que la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales (Institución estatal).

Si bien las víctimas de este tipo de violencia también son titulares de determinados derechos por haber padecido un delito, como puede ser el derecho a formular denuncia y a obtener información, el derecho a mostrarse parte en el proceso penal, o el derecho a la restitución de la cosa y la reparación e indemnización de los daños y perjuicios causados, el hecho determinante a la hora de reivindicar los derechos reconocidos a las víctimas de violencia de género, y además una de las cuestiones más polémicas en el tratamiento del problema, es la propia consideración de víctima a efectos legales.

En este sentido, la declaración de víctima de violencia de género puede efectuarse por tres vías: la vía judicial mediante sentencia firme, la declaración de una orden de protección a la víctima, o mediante informe del Ministerio Fiscal que indique la existencia de indicios de violencia de género.

Una vez que se ha realizado dicha declaración, y como no podría ser de otra manera, todas las mujeres tienen inherentes una serie de derechos, como los recogidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, o cualquiera de los reconocidos como derechos y libertades propios de las personas. Como consecuencia, y tal y como ya se ha enunciado en apartados anteriores, una primera enumeración acerca de los preceptos involucrados directamente con las mujeres es la efectuada en la Declaración de la ONU de 1993, que en su artículo 3 establece que: “la mujer tiene derecho, en condiciones de igualdad, al goce y la protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil y de cualquier otra índole. Entre estos derechos figuran: derecho a la vida, a la igualdad, a la libertad (...)” (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas, 1993).

De manera más alineada con la violencia de género, las víctimas también poseen una serie de derechos recogidos en la Ley Orgánica 1/2004 que son agrupados en cuatro bloques: el derecho a la información, a la asistencia social y a la asistencia jurídica gratuita; los derechos de las funcionarias

públicas; los derechos económicos y los derechos laborales y prestaciones de la Seguridad Social.

Al respecto, y dejando a un lado estos últimos pues serán tratados más adelante, podemos enunciar más concretamente algunos de estos derechos: derecho a la información; derecho a servicios sociales de atención, emergencia, apoyo y acogida y recuperación integral; derecho a la asistencia jurídica inmediata y gratuita; derechos específicos de las trabajadoras de los servicios públicos; derechos económicos para mujeres en situación de insuficiencias en su empleabilidad, o la renta activa de inserción en determinadas circunstancias (Real Decreto 1369/2006, de 24 de noviembre); acceso a viviendas protegidas y residencias públicas para mayores; autorización de residencia temporal y trabajo para las víctimas extranjeras en situación irregular en nuestro país, etc.

En la actualidad, la vida laboral de las personas y el resto de las dimensiones de su existencia trascurren de forma paralela. Esto determina una alta influencia en la socialización y la cultura de los individuos ejercida desde el ámbito laboral, hasta tal punto que es un claro condicionante a la hora de tomar decisiones existenciales. La fuerte correlación entre ambas circunstancias también se manifiesta cuando, además, se tiene en consideración la violencia de género, dejando entrever en multitud de ocasiones situaciones conflictivas relacionadas con esta materia.

Bien sea desde la perspectiva de las víctimas en sus diversas variantes, o como medio por el cual se vale el agresor para ejercer la violencia, o incluso en los casos en los que es el empresario quien se manifiesta como maltratador, las relaciones laborales se configuran como una de las áreas en las que más necesaria se torna la implicación con el problema, y en este sentido, gran variedad de instituciones y organismos vinculados al ámbito laboral se han involucrado en su tratamiento y consideración.

Podemos afirmar que, en la actualidad, la violencia de género se fundamenta en un reparto de roles dentro de la pareja que prepara a las mujeres para la aceptación del dominio masculino, haciéndoles creer que su vida y su existencia social se basa en la dependencia respecto de un hombre, bien sea psicológica, económica, afectiva, etc. (Espina Viejo, 2018).

No se encuentra en todas las parejas, sino que se manifiesta principalmente en las que la superioridad del hombre es incluso aceptada por la propia mujer, y más aún cuando el reparto de roles sexuales diferenciados está internalizado por ambos miembros de la pareja. Esta aceptación puede venir por el hecho de que el hombre sea el sustentador de la familia, ya que su trabajo está mejor valorado socialmente y con ello, mejor retribuido.

La consecuencia es que la mujer se encuentra subordinada a su pareja por la falta de recursos económicos propios a causa de la dedicación en exclusiva a la familia y al hogar, cumpliendo el rol de la buena esposa, que la hace más vulnerable, y dificulta en gran medida su incorporación al mercado laboral (Espina Viejo, 2018).

Es por esta razón que uno de los objetivos de la mencionada protección integral de las víctimas de violencia de género sea garantizar su propia autonomía económica, ya que en muchos casos, la dependencia económica respecto de su agresor dificulta la salida de la situación de violencia, para lo cual, se articula una serie de medidas protectoras que no tienen que ver con la protección de su integridad física y psicológica en el puesto de trabajo, sino con su protección frente a agresiones externas o frente a la posible pérdida de su puesto de trabajo por no poder cumplir sus obligaciones laborales.

4. CONCILIACIÓN FAMILIAR Y DERECHOS LABORALES

La evolución histórica en el ámbito laboral hacia la consideración de la violencia de género ha cristalizado en una serie de medidas estatutarias recogidas por el legislador en la diferente normativa vinculada con esta materia.

Además, también se ha entendido necesaria la negociación colectiva a la hora de desarrollar determinadas situaciones por las que atraviesan laboralmente las víctimas, si bien vamos a obviar esto último para el desarrollo de este trabajo por tratarse de algo muy específico de cada convenio, aunque no por ello de poca importancia.

Multitud de preceptos del vigente Estatuto de los Trabajadores recogen medidas en consideración a las víctimas. De esta manera, algunos de los derechos reconocidos son: el artículo 37.8 (derecho a la reducción de jornada); artículo 40.4 (derecho a la movilidad geográfica); artículo 45.1 (suspensión de contrato); artículo 49.1 (extinción de contrato); artículos 53.4 y 55.5 (supuestos de nulidad de despido).

Por otro lado, también existen otros derechos regulados para las víctimas en materia de Seguridad Social, que se llevan a efecto con la aplicación de diferentes medidas: derechos en materia de cotización a la Seguridad Social, como la consideración de cotización efectiva ante suspensiones de trabajo relacionadas con la violencia de género (artículo 165 Ley General de la Seguridad Social); derechos en prestaciones a la Seguridad Social, como la consideración de situación asimilada al alta en determinadas circunstancias y a efectos de maternidad y paternidad (Real Decreto 295/2009, de 6 de marzo), o el reconocimiento de la pensión de jubilación anticipada como consecuencia de situaciones de violencia de género (Artículo 207, Ley General de la Seguridad Social), incentivos para las empresas que contraten a víctimas de violencia de género, como bonificaciones de las cuotas empresariales a la Seguridad Social, o inclusión dentro del programa “Empresas Solidarias” de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

5. ITINERARIO DE LAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

La aplicación de los diferentes preceptos conlleva la iniciación de un proceso en el cual confluyen la mayoría de las víctimas. Durante este recorrido, en relación con el ámbito laboral, existen diferentes medidas y consideraciones que nos han sido transmitidas por los representantes de los organismos e instituciones a las que hemos entrevistado.

Así, como primera característica de gran importancia, debemos tener en cuenta que todo el proceso comienza después de haberse padecido por parte de la mujer una situación de violencia, con todos los condicionantes, estigmas o lesiones que ello conlleva a nivel físico y psicológico. El legislador ha considerado en profundidad este extremo en múltiples ocasiones, recogiendo en la diversa normativa vinculada con la violencia de género, la necesidad de personal con formación específica en el tratamiento de las víctimas, la obligación de un trato diferenciado hacia estas, el fomento de la empatía, etc.

En nuestra sociedad, las situaciones de maltrato pueden ser detectadas desde diferentes perspectivas, como puede ser desde la familia, los vecinos, los servicios sanitarios, etc. Siempre que no medie una causa de urgente necesidad en la que tengan que intervenir las fuerzas de seguridad o la asistencia sanitaria, el primer contacto que las víctimas tienen con la Administración se da a través de los Servicios Sociales, bien sea a través de los llamados Servicios Sociales de Base, o bien a través del Servicio Especializado propio de la Oficina de Asistencia a las Víctimas del Delito.

Desde aquí procuramos asistir a las víctimas en los pasos que deben seguir para afrontar el problema, ofreciéndoles información acerca de las diferentes ayudas y servicios de los que pueden disponer. (Oficina de Asistencia a las Víctimas del Delito).

Normalmente, cuando las víctimas pasan por aquí les han derivado desde la Oficina de la Víctima, así que les informamos de los programas de ayuda que hay a nivel local. (Servicios Sociales de Base municipales).

Estamos pues ante una primera relación entre la víctima y los distintos entes vinculados con la violencia de género, por lo que se torna fundamental el tratamiento especializado hacia las mujeres que han padecido maltrato, así como un buen asesoramiento acerca de la cronología que deben seguir durante el proceso. Por ello, desde los citados Servicios Sociales, las víctimas suelen ser derivadas a las fuerzas y cuerpos de seguridad para que presenten la correspondiente denuncia, si bien este paso no consiguen darlo todas ellas.

En muchas ocasiones las víctimas no consiguen denunciar al que es, o ha sido su pareja durante un tiempo, puesto que se sienten dependientes de él. La legislación insta a quien tenga conocimiento de una situación de maltrato a denunciarla, o a persuadir a la víctima para que lo denuncie, lo que resulta una decisión muy difícil de tomar. Con relativa habitualidad incluso hay víctimas que llegan a retirar denuncias después de haberlas formalizado. (Fuerzas y cuerpos de seguridad).

Igualmente, la Administración prevé una serie de medidas en favor de las víctimas, si bien, para poder activar estas prestaciones, la legislación estima imprescindible la obtención de uno de los siguientes documentos para poder acogerse a alguna ayuda: una Orden de Protección, un informe del Ministerio Fiscal en el que se considere como tal a la solicitante, o la presentación de una sentencia firme que confirme los hechos.

Esta circunstancia provoca una doble victimización para las mujeres, pues deben volver a recordar las situaciones de maltrato a la hora de conseguir la documentación que acredite que son víctimas de violencia de género. Nosotros realizamos programas de ayuda como terapias grupales, acompañamientos para que estas se sientan respaldadas, teléfonos de apoyo emocional y de urgencia, etc. (Ámbito asociativo).

Normalmente, una vez que la mujer que hubiere padecido malos tratos estuviere en posesión de cualquiera de los documentos acreditativos de ser víctima de violencia de género, se da paso a informarle de las diferentes ayudas de las que dispone, tanto en el plano social, como en el laboral, en el económico, etc. Con anterioridad ya hemos comentado los derechos laborales de las víctimas en situación de activas, por lo que nos centraremos a continuación en las mujeres en estado inactivo o desempleadas.

En este sentido, el Real Decreto 1452/2005, de 2 de diciembre, por el que se regula la ayuda económica establecida en el artículo 27 de la Ley Orgánica 1/2004, de violencia de género, establece una ayuda a las víctimas que no tienen carácter de empleables, bien sea debido a la carencia de rentas que superen el setenta y cinco por ciento del Salario Mínimo Interprofesional, o bien porque estas presenten especiales dificultades para obtener un empleo, dada su condición de extranjeras que no conocen el idioma, por estar ya en una edad avanzada para trabajar o por falta de preparación general o circunstancias sociales. Esto debe acreditarse mediante informe emitido por el Servicio Público de Empleo:

Hacemos una valoración inicial en la que determinamos si la víctima puede ser empleable o si, por el contrario, se encuentra en situación de inempleabilidad, pues las trayectorias son distintas. Si la víctima se encontrara entre estas últimas, se le reconoce una ayuda en forma de pago único equivalente a seis meses de subsidio por desempleo, ampliable hasta veinticuatro meses más en función de responsabilidades familiares o minusvalías (Servicio Público de Empleo).

En otro plano, con el fin de aportarles soluciones laborales a su situación, las víctimas que sí se consideran empleables son derivadas a los Servicios Públicos de Empleo. Allí, a las mujeres que se encuentran desempleadas, se les incluye en un programa de inserción sociolaboral establecido por el Real Decreto 1917/2008, de 2 de diciembre, por el que se aprueba el programa de inserción sociolaboral para mujeres víctimas de violencia de género, regulado por la ayuda económica establecida en el artículo 27 de la Ley Orgánica 1/2004, de violencia de género, que incluye medidas como la introducción de las víctimas en itinerarios de inserción, inclusión en programas formativos, incentivos a víctimas y empresas en la movilidad geográfica, convenios de contratación con empresas, etc.

En La Rioja tenemos una lista de Empresas Solidarias que facilitan la inserción laboral de las víctimas en el mundo laboral. Esto se gestiona desde la Oficina de Asistencia a la Víctima en coordinación con los Servicios de Empleo (Ámbito asociativo).

En la Oficina de Asistencia a las Víctimas del Delito de La Rioja, trabajamos con la Orden 2/2006, de la Consejería de Servicios Sociales, que regula los itinerarios de inserción de las mujeres maltratadas. A través de ella, una vez que se puede acreditar la situación de víctima de violencia de género, y en el plazo de diez días desde que tenemos conocimiento, nos ponemos en contacto con la víctima para diagnosticar la situación. Después, si se considera que esta es empleable, se elabora un proyecto individualizado de inserción, independientemente del resto de prestaciones económicas que le correspondan. (Oficina de Asistencia a la Víctima del Delito).

Para apoyar aún en mayor medida a las víctimas, se viene ejecutando por parte de los Servicios Públicos de Empleo de las Comunidades Autónomas, en colaboración con el Servicio de Empleo Estatal, el programa Renta Activa de Inserción. Este programa está destinado a la inserción de determinados colectivos con especiales dificultades para incorporarse al mercado de trabajo, y que se encuentren con necesidades económicas, como pueden ser las mujeres maltratadas.

Para ser beneficiarias de la Renta Activa de Inserción, las víctimas deben estar desempleadas, inscribirse como demandantes de empleo y suscribir el compromiso de actividad. Además, deberán ser menores de 65 años, no tener ingresos de más del setenta y cinco por ciento del Salario Mínimo Interprofesional y no haberse beneficiario de tres Programas de Renta Activa de Inserción anteriores. (Servicio Público de Empleo).

Una nota característica de las mujeres víctimas de violencia de género en relación con la Renta Activa de Inserción, es que además de la percepción de 430 euros mensuales durante 12 meses, con un máximo de tres solicitudes, pueden solicitar una ayuda suplementaria de tres mensualidades cuando se vean forzadas a cambiar su domicilio como consecuencia de alguna situación de malos tratos. (Oficina de Asistencia a la Víctima del Delito).

Por último, como una de las partes más importantes del proceso, se realiza un seguimiento de autoevaluación por parte de la propia Administración, en el cual se plantean las líneas de mejora o los errores que se hayan podido cometer durante un periodo concreto.

En nuestra Comunidad, existe la Comisión Institucional de La Rioja para la Coordinación de Actuaciones de Sensibilización, Protección y Recuperación Integral de las Víctimas, en la que participamos diferentes organismos relacionados con esta materia, y celebramos reuniones con periodicidad variable según las circunstancias. (Institución estatal).

En cuanto al tratamiento y control de la violencia de género en nuestro país, se ha estimado como fundamental por la propia Ley Orgánica que lo regula actuar de forma coordinada y conjunta por parte de los distintos entes implicados. Así, se entiende primordial que los organismos de los que venimos hablando coordinen sus protocolos y planes de actuación para fijar una estrategia conjunta que alcance los objetivos deseados.

Otra, de entre las diversas funciones que tenemos, es la de colaborar y participar en mesas de coordinación con las administraciones autonómicas y locales en materia de lucha contra violencia sobre la mujer”. “En nuestra comunidad, existe la Comisión Institucional de La Rioja para la Coordinación de Actuaciones de Sensibilización, Protección y Recuperación Integral de las Víctimas de Violencia en la que participamos diferentes Organismos relacionados con esta materia y celebramos reuniones con periodicidad variable según circunstancias determinadas (Institución estatal).

Aquí trabajamos en continua colaboración y coordinación con los Servicios Sociales de Base, con los que tenemos una comunicación muy fluida, con el Servicio Público de Empleo Estatal, con la Oficina de Asistencia a las Víctimas del Delito, y con las Entidades Colaboradoras con la Dirección General de Empleo y Formación. No obstante, no siempre se cuenta con las herramientas y los procedimientos adecuados para la implementación de protocolos y, en ocasiones, se producen fallos o carencias como falta de apoyo social o a nivel familiar para que su situación no agrave las dificultades en la conciliación laboral. Se trabaja en la adquisición de herramientas prelaborales, para búsqueda activa de empleo, y acceso a la Formación Ocupacional principalmente. (Servicio Público de Empleo).

Además, se ha estimado como medio de vital importancia en el tratamiento de este tipo de violencia el fomento de una educación en valores de igualdad, donde las personas sean conscientes, desde los primeros momentos de su vida en sociedad, de la necesidad de equiparar a ambos sexos en todas las situaciones.

Desde esta Oficina se imparten charlas en diferentes institutos a los alumnos de 1º y 3º de ESO, mediante las que se trata de transmitir la necesidad de un trato igualitario en género, haciendo hincapié en que las adolescentes se hagan respetar frente a sus compañeros y parejas. (Oficina de Asistencia a las Víctimas del Delito).

Para concluir, también cabe citar que en la actualidad existe en la Comunidad Autónoma de La Rioja un listado de empresas implicadas en la consecución de una sociedad libre de este tipo de violencia, las cuales han firmado un convenio con la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, a través del cual se desarrollan diversas actuaciones de sensibilización de la sociedad o de inserción de las víctimas.

Es importante que las empresas potencien y se impliquen en el programa Empresas por una sociedad libre de violencia de género, mediante el cual se comprometen a realizar acciones de sensibilización y prevención de la violencia, tanto destinadas a su propia plantilla, como dirigidas a sus proveedores y a su clientela. (Institución estatal).

6. CONCLUSIONES

Tras la realización de esta investigación exploratoria, hemos conseguido extraer unas conclusiones acerca del problema de la violencia de género desde varias dimensiones. De esta manera, en el plano vinculado con las relaciones laborales, hemos comprobado que en la actualidad se destinan gran cantidad de recursos humanos, sociales y económicos al tratamiento integral de esta forma de violencia. Esto nos reporta una idea acerca del nivel de concienciación que las diferentes Administraciones Públicas tienen sobre un problema social, el cual se ha convertido en estructural con el paso de los años, y que se manifiesta prácticamente en su totalidad sobre las mujeres (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, 2019).

Tanto es así que, en las últimas reformas del Estatuto de los Trabajadores, el legislador se ha visto obligado a modificar determinados preceptos que guardan relación con la violencia de género, teniendo en consideración el problema, y otorgándole una especial protección a las víctimas a través del reconocimiento de unos derechos laborales básicos.

La manifestación de estas situaciones de desigualdad en el ámbito laboral se concreta a través de distintos fenómenos, como la brecha de género, el abandono del mercado de trabajo para dedicarse a trabajos de cuidados, la precariedad del empleo femenino, los techos de cristal y suelos pegajosos, y todas aquellas implicaciones de estereotipos de género mediante los que se promueve su discriminación en el mercado de trabajo. Por consiguiente, debieran tomarse decisiones drásticas por parte de los diferentes gobiernos en cuanto a la ejecución de medidas dirigidas a reducir la discriminación de las mujeres en nuestro país, bien sea mediante la elaboración de normas realmente, bien sea a través de medidas de discriminación positiva, o bien a través de programas de educación de la ciudadanía en términos de igualdad.

Además, resulta muy importante tratar de implicar en mayor medida a los distintos agentes sociales con capacidad de negociación colectiva en el ámbito laboral, con el fin de desarrollar medidas encaminadas a la mejora de la situación de las víctimas, pues es escasa dicha implicación a la hora de negociar convenios colectivos y, en muchas ocasiones, se transcribe de forma literal lo que se recoge en la ley sin entrar a negociar posibles mejoras extraestatutarias en favor de quienes hubieren padecido violencia de género. (Argüelles Blanco y Fernández Villazón, 2016)

Hemos comprobado que también resulta fundamental la implicación de las instituciones en cuanto al fomento del acceso y permanencia al mercado laboral de las mujeres, pues constituye, no solo una reivindicación social por la igualdad, sino una forma de liberación sobre la posible dependencia económica, social, o de cualquier índole que los hombres pudieran ejercer

sobre las mujeres en las relaciones de pareja. En este sentido, desde la Delegación del Gobierno en La Rioja nos aseguran que:

Así pues, la incorporación o continuidad de estas mujeres en el trabajo constituye un pilar básico a la hora de luchar contra su situación, ya que reporta numerosas ventajas al alejarlas no solo de su agresor, sino también al separarlas del ámbito familiar del maltrato y proporcionar independencia profesional y económica. (Institución estatal).

Bajo esta perspectiva, hemos encontrado alguna deficiencia en la Administración a la hora de interactuar con las víctimas, basadas fundamentalmente en la falta de formación específica del personal, la falta de recursos técnicos y humanos, la falta de sensibilización, o una alta burocratización en los trámites que despersonalizan un procedimiento que debiera ser tratado con especial delicadeza. Desde la oficina de empleo se afirma que:

Algunas medidas podrían ser: dar formación específica a los técnicos encargados de la gestión de los procedimientos vinculados con la violencia de género, aumentar los recursos personales para una mejor atención personalizada o desarrollar sistemas que ayuden a un acompañamiento individual real de cada víctima. (Servicio Público de Empleo).

En cuanto al papel que juegan las relaciones laborales en relación con las víctimas de violencia de género, resulta de una importancia vital, puesto que no solo conlleva un empoderamiento del género femenino, y por lo tanto una independencia económica, sino que, además, ayuda a salir del ciclo de la violencia a las mujeres maltratadas mediante las implicaciones sociales que conllevan las relaciones informales en el puesto de trabajo. Por consiguiente, debieran garantizarse e implementarse los derechos laborales y de Seguridad Social reconocidos actualmente, con el fin de seguir proporcionando a las víctimas una protección integral.

En estrecha relación con lo anterior, y puesto que las estadísticas arrojan referencias lamentables en cuanto al número de víctimas de violencia de género, quizá debiera valorarse la necesidad de formación especializada

para técnicos de recursos humanos, o cualquier trabajador vinculado con el tratamiento de capital humano, al igual que se desarrollan programas específicos en otros campos como son la medicina general, los servicios sociales, las fuerzas y cuerpos de seguridad, etc.

Sin lugar a duda, es en el ámbito laboral en uno de los que antes puede detectarse la victimización de las mujeres, bien sea por acudir al centro de trabajo con lesiones físicas o psicológicas, bien por la falta de rendimiento a consecuencia de estar pasando una “mala racha”, bien por comentarse las circunstancias personales con algún compañero, etc.

Todo ello resulta de vital importancia, pues en el puesto de trabajo se fomenta un buen clima para detectar las situaciones de maltrato, o resulta un lugar adecuado para superar la cultura del silencio con los compañeros. En un plano más genérico, se torna imprescindible la necesidad de educar a las nuevas generaciones en valores de igualdad, eliminando la socialización de género, así como los roles y estereotipos asignados a cada sexo, pues estos factores constituyen en sí el germen que propugna la violencia de género.

Al mismo tiempo, debe impulsarse la concepción social de que no se trata de un simple problema familiar, sino de un delito tipificado en el Código Penal y, además, suponerse cierto desde el principio, evitando así nuevas victimizaciones entre las propias víctimas.

En cuanto al estado de la coordinación existente entre los diferentes organismos vinculados con este fenómeno, hemos podido comprobar que existe un nivel fluido de comunicación, a pesar de que, como se nos ha dado a conocer:

La coordinación sigue funcionando en mucha mayor medida a nivel personal que a nivel institucional, es decir, depende más de las personas que componen las instituciones que de las propias instituciones en sí. Una posible solución para tratar de evitar esta falta de coordinación sería la creación de gabinetes conjuntos, mesas de debate o algún otro mecanismo, en el cual intervinieran miembros de todos los recursos implicados en la materia. (Servicios Sociales de Base municipales).

Por parte de distintos informantes se nos ha recalcado la importancia de esta comunicación transversal, remarcando que:

(...) implementar medidas interdisciplinares, conlleva para las víctimas una mayor facilidad a la hora de interactuar con las administraciones, lo que podría suponer mejoras importantes a la hora de pasar por este proceso. Sería interesante formar a personal especializado en varias de estas áreas, y que pudieran asesorar a las mujeres individualizadamente desde un punto de vista global del problema (Ámbito asociativo).

En la situación política actual, con el auge de determinados partidos que ponen en tela de juicio la validez de las leyes que protegen a las mujeres de sus maltratadores, o aquellos que fomentan bulos acerca de las cifras de denuncias falsas en materia de violencia de género, la sociedad debe dar, una vez más, un paso hacia adelante en su camino hacia la igualdad efectiva, tratando de no retroceder en el camino que tanto tiempo se ha ido recorriendo y que tanto esfuerzo nos está costando.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Argüelles Blanco, A.R. y Fernández Villazón, L.A. (2016). Medidas de inserción laboral y fomento del empleo de las mujeres víctimas de violencia de género. En A.M. Romero Burillo (Dir.) *La protección de la víctima de violencia de género. Un estudio multidisciplinar tras diez años de la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004* (pp. 165-191). Cizur Mayor, Aranzadi.

- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (18/12/1979). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*.
- Espina Viejo, L. (2018). Violencia de género y protección de la víctima en el Derecho Laboral, *Abogacía Española*. Disponible en <https://www.abogacia.es/2018/05/28/violencia-de-genero-y-proteccion-de-la-victima-en-el-derecho-laboral/>
- Fernández Montero, P. (2015). *Ya no tengo miedo*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- García Orts, Y. (2018). *Mejoras en la respuesta institucional ante la violencia de género: Fallos institucionales en los protocolos municipales de actuación. Una mirada desde la perspectiva de género*. Trabajo fin de Máster, disponible en http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/180821/TFM_2018_GarciaOrts_Yolanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gardner, R. (1991). Legal and Psychaterapeutic Aproaches to the three or parental alienation Syndrome Familiaes. *Court Review*, 28 (1), 14-21.
- Lorente Acosta, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal. Agresión a la mujer: realidades y mitos*. Madrid: Crítica.
- Martínez Yáñez, N. (2012). La protección de la víctima de violencia de género en el ET (I): reducción y reordenación del tiempo de trabajo. En L. Mella Méndez (Dir.), *Violencia de género y derecho del trabajo. Estudios actuales sobre puntos críticos, La Ley* (299-344). Madrid: Wolters Kluter.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad (2019). *Documento refundido de medidas de pacto de Estado en materias de violencia de género. Congreso + Senado*. Disponible en http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/pactoEstado/docs/Documento_Refundido_PEVG_2.pdf
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad (2018). *Presupuestos Generales del Estado*. Disponible en https://www.sepg.pap.hacienda.gob.es/Presup/PGE2018Prorroga/Maestro Documentos/PGE-ROM/doc/1/1/24/2/1/N_18P_E_R_31_125_1_1_1_1232C_2 PDF
- Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social (1998). *Enciclopedia de la OIT*. Disponible en <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Docume>

ntacion/TextosOnline/EnciclopediaOIT/tomo1/21.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2012) *Manual de Naciones Unidas sobre legislación en materia de violencia contra la mujer*. Disponible en https://www.miteco.gob.es/es/ministerio/planes-estrategias/igualdad-de-opportunidades/onumanuallegislation_tcm30-428123.pdf

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>

Real Decreto 295/2009, de 6 de marzo, por el que se regulan las prestaciones económicas del sistema de la Seguridad Social por maternidad, paternidad, riesgo durante el embarazo y riesgo durante la lactancia. *Boletín Oficial del Estado*, 69.

Real Decreto 1452/2005, de 2 de diciembre, por el que se regula la ayuda económica establecida en el artículo 27 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 301.

Real Decreto 1917/2008, de 21 de noviembre, por el que se aprueba el programa de inserción sociolaboral para mujeres víctimas de violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 297.

Ruiz, M. A. B. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y medios*, 30, 124-141.

Simón, M^a E. (2009). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.

Walker, L. (1979). *The battered Women*, New York: Harper and Row Publishers.

Using Syndemics Theory to Examine HIV Sexual Risk Among Latinx Men Who Have Sex with Men in Philadelphia, PA: Findings from the National HIV Behavioral Surveillance

Uso de la Teoría Sindémica para examinar el riesgo sexual del VIH entre hombres latinos que tienen sexo con hombres en Filadelfia, Pensilvania: Hallazgos de la Vigilancia Nacional de la Conducta del VIH

Omar Martinez (1), Kathleen A. Brady (2), Ethan Levine (1), Kathleen R. Page (3), Maria Cecilia Zea (4), Thespina J. Yamanis (5), Suzanne Grieb (3), Jennifer Shinefeld (2), Kasim Ortiz (6), Wendy W. Davis (3), Brian Mattera (1), Ana Martinez-Donate (7), Silvia Chavez-Baray (8), Eva M. Moya (8)

- (1) Temple University
- (2) Philadelphia Department of Public Health
- (3) Johns Hopkins University
- (4) George Washington University
- (5) American University
- (6) University of New Mexico
- (7) Drexel University
- (8) University of Texas-El Paso

Abstract: Latinx men who have sex with men (MSM) continue to be disproportionately impacted by HIV/AIDS. Identifying the role of multiple syndemic factors associated with sexual risk behaviors is imperative in order to develop effective prevention and treatment strategies. Cross-sectional data for this study were derived from three cycles of the Philadelphia portion of the National HIV Behavioral Surveillance System. This study explored the impact of syndemic factors – heavy drinking, exchange sex, and homophobic discrimination – on sexual HIV risk behaviors, operationalized as number of male partners, and condomless anal intercourse (CAI) with main and casual partners among Latinx MSM ($n=464$). Analyses took two forms: a syndemic approach, using the cumulative number of conditions as an independent variable; and a non-syndemic approach, incorporating each condition as a unique factor. In multivariable syndemic analyses, participants with two or more factors reported more male partners and more CAI casual male partners than those with none. In non-syndemic models, homophobic discrimination and exchange sex were significantly positively associated with total number of male partners, while heavy drinking was associated with more casual CAI partners. Quantitative results indicate that syndemic and non-syndemic approaches vary in their relative capacity to account for sexual risk among Latinx MSM.

Keywords: HIV sexual risk behaviors, Gay and bisexual Latinxs, Syndemic conditions, High-risk alcohol consumption, Exchange sex, Homophobia.

Resumen: Los hombres latinos que tienen sexo con hombres (HSH) continúan siendo desproporcionadamente afectados por el VIH / SIDA. Identificar el papel de múltiples factores sindémicos asociados con las conductas de riesgo sexual es imprescindible para desarrollar estrategias efectivas de prevención y tratamiento. Los datos transversales para este estudio se derivaron de tres ciclos de la parte de Filadelfia del Sistema Nacional de Vigilancia del Comportamiento del VIH. Este estudio exploró el impacto de los factores sindémicos (consumo excesivo de alcohol, sexo de intercambio y discriminación homofóbica) en los comportamientos sexuales de riesgo de VIH, operacionalizados como el número de parejas masculinas y las relaciones anales sin condón (IAC) con parejas principales y casuales entre los HSH latinos (n = 464). Los análisis tomaron dos formas: un enfoque sindémico, usando el número acumulado de condiciones como una variable independiente; y un enfoque no sindémico, que incorpora cada condición como un factor único. En análisis sindémicos multivariados, los participantes con dos o más factores informaron más parejas masculinas y más parejas masculinas casuales CAI que aquellos sin ninguno. En los modelos no sindémicos, la discriminación homofóbica y el intercambio sexual se asociaron significativamente positivamente con el número total de parejas masculinas, mientras que el consumo excesivo de alcohol se asoció con parejas CAI más casuales. Los resultados cuantitativos indican que los enfoques sindémicos y no sindémicos varían en su capacidad relativa para dar cuenta del riesgo sexual entre los HSH latinos.

Palabras clave: Conductas de riesgo sexual del VIH, Latinos gays y bisexuales, Condiciones sindémicas, Consumo de alcohol de alto riesgo, Intercambio de sexo, Homofobia.

Recibido: 20/09/2019 Revisado: 06/11/2019 Aceptado: 27/11/2019 Publicado: 15/01/2020

Referencia normalizada: Martinez, O., Brady, K.A., Levine, E., Page, K.R., Zea, M.C., Jamanis, T.J., Grieb, S., Shinefeld, J., Ortiz, K. Davis, W.W., Mattera, B., Martinez-Donate, A., Chavez-Baray, S. & Moya, E.M. (2020). Using Syndemics Theory to Examine HIV Sexual Risk Among Latinx Men Who Have Sex with Men in Philadelphia, PA: Findings from the National HIV Behavioral Surveillance. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 217-236. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0009

Correspondencia: Omar Martinez. Assistant Professor. Temple University School of Social Work. Correo electrónico: omar.martinez@temple.edu

Conflicts of Interest: All authors declare that they have no conflicts of interest.

Acknowledgement: We would like to thank our study participants for their contribution to research. Communities are the key to ending the epidemic; affected and impacted communities should assume a major role in planning, developing and implementing HIV prevention and treatment initiatives. We would also like to give a special thanks to Robin Davison for her feedback and input on earlier versions of the manuscript. The Philadelphia Department of Public Health, AIDS Activities Coordinating Office provided the de-identified data.

Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 13 /January 2020 e- ISSN 2386-4915

1. INTRODUCTION

Since early in the HIV epidemic, Hispanics/Latinxs (henceforth: Latinxs) have been impacted disproportionately. Among Latinxs in the U.S., the data are alarming; 25% of new HIV infections occur among Latinxs. Latinx men who have sex with men (MSM) are the only subgroup with increasing rates of new diagnoses in recent years, as compared with other groups (Centers for Disease Control and Prevention, 2019). If this trend continues, as many as one in four Latinx MSM will be diagnosed with HIV in their lifetime (CDC, 2015). In Philadelphia, the HIV prevalence in 2018 was highest among non-Latinx Blacks (1,883.9 per 100,000 population), followed by Latinx (1,579.3). In 2018, the highest rate of new HIV diagnosis was among Latinxs (46.0 per 100,000 population), followed by non-Latinx Blacks (38.9) and non-Latinx Whites (13.9) (Philadelphia Department of Public Health, 2019).

Disparities in HIV risk are attributed to psychosocial and environmental conditions that disproportionately impact gay and bisexual Latinxs (Frye et al., 2014). Numerous factors contribute to an elevated HIV risk for Latinx MSM, including substance use (Deiss et al., 2008; Fernández et al., 2005), discrimination (Diaz, Ayala, & Bein, 2004; Nakamura & Zea, 2010), stigma, social isolation, migration experiences (Bianchi, Reisen, Zea, Poppen, & Shedlin, 2007; Carrillo, 2004), and cultural factors (CDC, 2016; Hoebbel & Fals-Stewart, 2003; Stappenbeck, Hoebbel, & Fals-Stewart, 2004). Latinx MSM may feel further compelled to engage in risky behaviors as a coping mechanism for internalized homophobic feelings as well as real or perceived negative perceptions about their sexual orientation (S. D. Rhodes, Yee, & Hergenrather, 2006; Sandfort, Melendez, & Diaz, 2007) (Ayala, Bingham, Kim, Wheeler, & Millett, 2012). Latinx immigrant MSM, some of whom are in the U.S. without legal documentation, may face additional social stressors that influence sexual behaviors, including the anxiety of not having legal U.S. residency status, the complexity of navigating various cultural contexts (e.g., mainstream U.S. culture, white gay community culture, Latinx culture) and the loneliness, isolation, and depression that often results from “secret-keeping” (i.e., sexual orientation disclosure) and family estrangement (Diaz & Ayala, 1999; Shedlin, Decena, & Oliver-Velez, 2005) (Hess et al., 2015; Javanbakht et

al., 2009; Murphy, Gorbach, Weiss, Hucks-Ortiz, & Shoptaw, 2013; Rietmeijer, Wolitski, Fishbein, Corby, & Cohn, 1998).

Syndemic theory may explain high rates of HIV/AIDS among Latinx MSM. This theory posits that multiple risk factors interact synergistically to increase vulnerability (Singer & Clair, 2003). Co-occurring conditions, such as alcohol and other substance abuse, depression, and violence, may collectively influence HIV risk behaviors among Latinx MSM (Mizuno et al., 2012; Wilson et al., 2014). Syndemic theory postulates that assessing the overall impact of psychosocial and other conditions, rather than the additive effects of separate factors, provides a better assessment of risk (Singer & Clair, 2003). The present study extends recent work on syndemics and HIV risk among sexual minorities (Latinx and non-Latinx) (Beymer et al., 2016; Halkitis et al., 2013; O. Martinez et al., 2016; Mimiaga et al., 2015; Mizuno et al., 2012; O'Leary, Jemmott, Stevens, Rutledge, & Icard, 2014; Santos et al., 2014; Wilson et al., 2014) by providing an assessment of the relative predictive power of syndemic and non-syndemic approaches to understanding HIV sexual risk behaviors among Latinx MSM. This is particularly important in light of Mustanski and colleagues' analysis of HIV/STI incidence and risk behaviors among MSM (2016), which found that the effectiveness of syndemic approaches may vary across racial and ethnic groups.

We explored syndemic conditions leading to HIV risk behaviors among sexual minority Latinxs in Philadelphia, Pennsylvania using data from the National HIV Behavioral Surveillance System (NHBS). We hypothesized that a syndemic of psychosocial conditions would be associated with sexual risk among Latinx MSM. To our knowledge, this is the first study to explore the impact of syndemic conditions on adult sexual HIV risk behaviors among a representative sample of sexual minority Latinxs in Philadelphia. We also compared two analytical approaches, a combined syndemic factor (ie. a syndemic approach) versus separate individual syndemic factors (ie. traditional epidemiological approach), in order to understand their capacity to explain HIV risk among this population.

2. METHODS

This study utilized a multistage approach. Quantitative cross-sectional survey data from Latinx MSM in Philadelphia were analyzed to assess sexual risk behaviors, using both syndemic and non-syndemic approaches.

2.1. Quantitative Methods

Data. Quantitative analyses relied on data from Philadelphia cycles of the National HIV Behavioral Surveillance (NHBS). In 2003, the Centers for Disease Control and Prevention initiated the NHBS in 20 metropolitan areas, including Philadelphia. Four cycles of NHBS data have been collected on MSM (MSM in 2005, 2009, 2012, and 2014), injection drug users (IDUs in 2006, 2009, 2012, 2015), and heterosexuals (HET in 2007, 2010, 2013, 2016) by the Department of Public Health. Each cycle is comprised of approximately 500 anonymous surveys covering topics including drug-use risk behaviors, sexual risk behaviors, health, and access to HIV prevention services. Data from NHBS cycles have been described in detail elsewhere. (CDC, 2010; German, Linton, Cassidy-Stewart, & Flynn; Kuhns et al., 2015; MacKellar et al.) To maximize the available data, we appended multiple cycles that incorporated our variables of interest: IDU, rounds 3-4; HET, round 3; and MSM, rounds 2-4. Analyses were then restricted to men who self-identified as Latinx gay or bisexual ($N=464$). On occasion, men who identified as gay or bisexual participated in the NHBS cycle of heterosexuals. Therefore, we initially included data from the heterosexual subset of NHBS before screening for sexuality and ethnic identity.

The Philadelphia site followed a standardized national protocol for venue-based time location sampling for MSM and respondent driven sampling for HET and IDU. Formative research identified locations and day/time periods where at least 50% of attendees were likely to be members of target populations (e.g., MSM) and informed locally specific operational considerations such as recruitment and marketing. Potential venue day/time periods were randomly selected for recruitment on a monthly basis. Recruitment took place in 4-hour time blocks, during which recruiters sequentially approached potential participants and invited them to

participate. Potential participants completed an eligibility screener and provided informed consent. Eligible participants for MSM, IDU, and HET studies were 18+ years old, resided in the Philadelphia metropolitan area, were able to complete the survey in English or Spanish, and had not previously participated in the current NHBS round. In addition, for MSM, men would have to report ever having sex with a male. For IDU, they had to report injection in the last 12 months. For HET, they had to be <60 age (in addition to >18) and report sex with a person of the opposite sex in the last 12 months.

Trained interviewers administered an anonymous 45-minute socio-behavioral survey and optional HIV test. Participants received \$25 remuneration for the survey. All procedures were reviewed and approved by the Institutional Review Board at the Philadelphia Department of Health.

Demographic Characteristics. These measures included NHBS round (2, 3, or 4), Hispanic ancestry (Mexican, Puerto Rican, Cuban, Dominican, Other), racial identity (White, Black, American Indian or Alaska Native, Asian, Native Hawaiian or other Pacific Islander; collapsed into White, Black, Other for multivariable analyses), age, sexuality (gay/homosexual, bisexual), employment status, education level, annual income, country of birth, and current health insurance status.

Syndemic Factors. We considered five psychosocial conditions for inclusion in this study: arrest/detention in the past 12 months, exchange sex in the past 12 months (as a worker or client), homelessness in the past 12 months, heavy drinking in the past month (at least five occasions on which participants engaged in binge drinking, operationalized as the consumption of five or more alcoholic beverages in a single session), and prior experiences of homophobic discrimination. Each factor was operationalized as a yes/no dummy variable.

To build a syndemic factors scale, we ran *t*-tests for each psychosocial condition with outcome measures for sexual behavior (see below). Three factors were significantly associated with at least one outcome ($p < .05$): heavy drinking, exchange sex, and homophobic discrimination. These were combined into a scale ranging from 0 factors to 3 factors. Due to sample size concerns, participants reporting two or three syndemic conditions were collapsed into a single category for regression analyses.

Outcomes. Three sexual (risk) behaviors were used as outcomes, each measured in reference to the previous 12 months: total number of male partners, total number of main male partners with whom participants engaged in condomless anal intercourse (CAI), and total number of casual male CAI partners. Due to skip patterns in the NHBS survey, sample size varied across each measure ($n=462$, $n=96$, and $n=162$, respectively). For example, participants who did not report having any main male partners in the previous 12 months were not asked about main male CAI partners.

Data Analysis. This investigation explored the impact of cumulative syndemic conditions on sexual risk behaviors. All outcomes were regressed on the syndemic factors scale in bivariate linear regressions (unadjusted model); and again controlling for NHBS round, race, employment status, education, household income, sexuality, age, health insurance status, and whether participants were born in the U.S. in multivariable linear regressions (adjusted model). The syndemic factors scale was incorporated as categorical, using “0 Factors” as a reference group and “1 Factor” and “2 or More Factors” as comparison groups. To explore the relative value of syndemic approaches to assessing sexual risk behaviors among Latinx MSM, we repeated this process using each syndemic factor as an individual factor. Outcomes were regressed on heavy drinking, exchange sex, and homophobic discrimination in multivariable linear regression. The regressions were then repeated while incorporating the following control variables: NHBS round, race (White, Black, Other), employment status, education, household income, sexuality, age, current health insurance status, and country of birth.

3. RESULTS

Sample characteristics appear in Table 1. The average age of participants was 31 years ($SD=9.01$). Almost half of participants ($n=226$, 49%) completed surveys in NHBS Round 4; the remainder were approximately evenly divided between rounds 2 and 3. Seventy percent ($n=310$) of participants who provided data for Hispanic ancestry identified as Puerto Rican. More than half of those who provided data for racial identity ($n=196$, 52%) identified as Black or African American, and 35% identified as White ($n=130$). Approximately three-quarters of the sample identified as gay or homosexual ($n=342$, 74%), and the remainder identified as bisexual. A substantial majority were born in the U.S. ($n=378$, 81%), and a smaller majority had health insurance ($n=302$, 65%). Most participants reported either full or part-time employment ($n=328$, 71%), though one-fifth were unemployed at the time of their surveys ($n=86$, 19%). Eighty-nine percent of participants ($n=412$) had completed high school. Almost half reported incomes below \$20,000 ($n=212$, 46%), though 20% ($n=92$) reported incomes of \$50,000 or higher.

Using Syndemics Theory to Examine HIV Sexual Risk Among LatinxMen Who Have Sex with Men in Philadelphia, PA: Findings from the National HIV Behavioral Surveillance

Table 1. Descriptive Characteristics.	
	<i>N (%) or M (SD)</i>
<i>NHBS Round</i>	
Round 2	104 (22%)
Round 3	134 (29%)
Round 4	226 (49%)
<i>Hispanic Ancestry (n=464)</i>	
Mexican	42 (9%)
Puerto Rican	310 (70%)
Cuban	26 (6%)
Dominican	42 (9%)
Other	34 (8%)
<i>Racial Identity (n=376)</i>	
White	130 (35%)
Black	196 (52%)
American Indian or Alaska Native	14 (4%)
Asian	4 (1%)
Native Hawaiian or Other Pacific Islander	24 (6%)
<i>Born in the United States</i>	378 (81%)
<i>Age</i>	30.62 (9.01)
<i>Sexuality</i>	
Gay/Homosexual	342 (74%)
Bisexual	122 (26%)
<i>Employment Status</i>	
Full-time work	250 (54%)
Part-time work	78 (17%)
Full-time student	26 (6%)
Unemployed	86 (19%)
Other	24 (5%)
<i>Education</i>	
Less than High School	52 (11%)
High School or GED	168 (36%)
Some College	140 (30%)
Bachelor's or Higher	104 (22%)
<i>Annual Income (n=458)</i>	
Less than \$10,000	116 (25%)
\$10,000-19,999	96 (21%)
\$20,000-29,999	64 (14%)
\$30,000-39,999	72 (16%)
\$40,000-49,000	18 (4%)
\$50,000-74,999	60 (13%)
\$75,000 or higher	32 (7%)
<i>Health Insurance (currently insured)</i>	302 (65%)
<i>Syndemic Factors</i>	
Arrest/Detention in Past 12 Months	30 (6%)
Sex Work in Past 12 Months (worker or client)	36 (8%)
Homelessness in Past 12 Months	72 (16%)
Heavy Drinking in Past Month	212 (46%)
Homophobic Discrimination	166 (36%)
<i>Syndemic Scale, for Sexual Behaviors</i>	
0 Factors	160 (34%)
1 Factor	210 (45%)
2+ Factors	94 (20%)
<i>Outcomes: Full Sample*</i>	
Male Partners in Past 12mths (n=462)	4.09 (6.17)
Main Male Partners, CAI (n=96)	1.38 (1.22)
Casual Male Partners, CAI (n=162)	2.23 (4.49)
N=(464) unless otherwise specified.	
*CAI refers to condomless anal intercourse in the past 12 months.	
Syndemic factors for sexual behaviors include heavy drinking, sex work, and homophobic discrimination (reference group: 0 factors); syndemic factors for testing include homelessness, criminal justice involvement, and homophobic discrimination.	
Data: non-heterosexual and non-female Latinos from HET 3, IDU 3-4, and MSM 2-4	

Eight percent of participants ($n=36$) reported engagement in sexual exchange (as a sex worker or client) in the previous 12 months. Nearly half reported heavy drinking in the previous month ($n=212$, 46%), and slightly more than one-third reported prior experiences with homophobic discrimination ($n=166$, 36%). Forty-five percent of participants ($n=210$) reported one of these syndemic factors, and 20% ($n=94$) reported at least two. Of those factors excluded from the syndemic scale, 16% of participants reported homelessness in the past year ($n=72$), and 6% reported arrest or detention in this period ($n=30$). Participants reported a mean of 4.09 male partners ($SD=6.17$) in the past 12 months. Those who reported involvement with main male partners in this period ($n=96$) reported a mean of 1.38 main male CAI partners ($SD=1.22$), and those who reported involvement with casual male partners ($n=162$) reported a mean of 2.23 casual CAI partners ($SD=4.49$).

Syndemic Analysis. In Table 2, which displays the unadjusted and adjusted models, it can be seen that there were no statistically significant differences between participants who reported 0 factors and those who reported one factor. However, there were numerous significant differences between those who reported 0 factors and those reported at least two factors. In unadjusted models, participants who reported at least two factors reported an average of 4.08 more male partners in the past 12 months ($p<.01$); when adding control variables, this dropped only slightly to 3.96 ($p<.01$). Among participants with main male partners, those who reported at least two syndemic conditions reported an average of 1.00 more main male CAI partner in the unadjusted model ($p<.01$), though this relationship declined in magnitude and attained only marginal significance in multivariable analysis ($b=0.69$, $p<.10$). Finally, among those who reported casual male partners, participants who reported two or more syndemic conditions had an average of 3.43 more casual CAI partners than those with no syndemic conditions ($p<.01$). This increased to 4.73 casual CAI partners when adding control variables ($p<.01$).

Using Syndemics Theory to Examine HIV Sexual Risk Among LatinxMen Who Have Sex with Men in Philadelphia, PA: Findings from the National HIV Behavioral Surveillance

Table 2. Linear and Logistic Regressions of Sexual Behavior by Cumulative Syndemic Conditions.

Number of Syndemic Factors*	b	SE	p Value	F (df)	Adjusted R ²	Adjusted b**	SE	p Value	F (df)	Adjusted R ²	
Male Partners in the Past 12 Months (n=462)						Male Partners in the Past 12 Months (n=456)					
One	0.77	0.63	0.22	14.29 (2, 459)	0.05	0.72	0.67	0.28	3.06 (18, 437)	0.08	
Two or More	4.08	0.79	<.01			3.96	0.84	<.01			
Main Male Partners with Whom Participant Reported CAI (n=96)						Main Male Partners with Whom Participant Reported CAI (n=96)					
One	0.20	0.29	0.49	5.92 (2, 93)	0.09	0.13	0.31	0.67	2.83 (18, 77)	0.26	
Two or More	1.00	.31	<.01			0.69	0.39	0.08			
Casual Male Partners with Whom Participant Reported CAI (n=162)						Casual Male Partners with Whom Participant Reported CAI (n=160)					
One	-0.10	0.82	0.91	12.38 (2, 159)	0.12	0.05	0.88	0.96	2.40 (18, 141)	0.14	
Two or More	3.43	0.84	<.01			4.73	1.06	<.01			

*Syndemic factors for sexual behaviors include heavy drinking, sex work, and homophobic discrimination (reference group: 0 factors).
 **b coefficients are adjusted for the following controls: NHBS round, race (White, Black, Other), employment status, education, household income, sexuality, age, current health insurance status, and whether participants were born in the U.S.

Non-Syndemic Approach. In the unadjusted model, homophobic discrimination ($b=2.44, p<.01$) and sex exchange ($b=3.82, p<.01$) were both associated with an increase in total male partners. These patterns persisted, and increased somewhat in magnitude, when adding control variables ($b=2.52, p<.01$ for homophobic discrimination; $b=4.40, p<.01$ for sex exchange). Only homophobic discrimination was associated with main male CAI partners in the unadjusted model ($b=.55, p<.05$), and this relationship disappeared after adding control variables ($b=0.55, p=.10$). Heavy drinking ($b=2.55, p<.01$) and homophobic discrimination ($b=1.71, p<.02$) were both associated with an increase in casual male CAI partners in unadjusted analysis. After adding control variables, heavy drinking retained significance and increased in magnitude ($b=3.47, p<.01$), whereas homophobic discrimination was no longer significant.

Non-syndemic models indicate that there is specificity with regard to the psychosocial conditions that influence certain sexual risk behaviors. In addition, these models explained more variation in total number of male partners over the past 12 months (adjusted R^2 of .08 and .10 in unadjusted and adjusted models, compared with .05 and .08). However, the non-syndemic approaches explained less variation for main male CAI partners (adjusted R^2 of .08 and .25 in unadjusted and adjusted models, compared with .09 and .26) and casual male CAI partners in this period (adjusted R^2 of .10 and .11 in unadjusted and adjusted models, compared with .12 and .14). See Table 3 for the complete analyses.

Table 3. Linear and Logistic Regressions of Sexual Behavior and Testing Outcomes, Non-Syndemic Approach.

	b	SE	p Value	F (df)	Adjusted R ²		Adjusted b*	SE	p Value	F (df)	Adjusted R ²	
<i>Psychosocial Predictors</i>	<i>Male Partners in the Past 12 Months (n=462)</i>						<i>Male Partners in the Past 12 Months (n=456)</i>					
Heavy Drinking	0.67	0.56	0.23	13.71 (3, 458)	0.08		0.58	0.58	0.32	3.64 (19, 436)	0.10	
Homophobic Discrimination	2.44	0.59	<.01				2.52	0.67	<.01			
Sex Work	3.82	1.06	<.01				4.40	1.18	<.01			
<i>Psychosocial Predictors</i>	<i>Main Male Partners with Whom Participant Reported UAI (n=96)</i>						<i>Main Male Partners with Whom Participant Reported UAI (n=96)</i>					
Heavy Drinking	0.35	0.24	0.16	3.83 (3, 92)	0.08		0.17	0.30	0.57	2.68 (19, 76)	0.25	
Homophobic Discrimination	0.55	0.26	0.04				0.53	0.32	0.10			
Sex Work	0.41	0.38	0.28				0.13	0.61	0.83			
<i>Psychosocial Predictors</i>	<i>Casual Male Partners with Whom Participant Reported UAI (n=162)</i>						<i>Casual Male Partners with Whom Participant Reported UAI (n=160)</i>					
Heavy Drinking	2.55	0.68	<.01	7.13 (3, 158)	0.10		3.47	0.77	<.01	2.00 (19, 140)	0.11	
Homophobic Discrimination	1.71	0.69	0.02				1.58	0.85	0.06			
Sex Work	-0.45	0.84	0.60				-1.37	1.19	0.25			

*b coefficients are adjusted for the following controls: NHBS round, race (White, Black, Other), employment status, education, household income, sexuality, age, current health insurance status, and whether participants were born in the U.S.

4. DISCUSSION

Our results demonstrate that Latinx MSM continue to be highly vulnerable to HIV infection, and the synergistic interaction of risk factors impact sexual HIV risk behaviors. Our study also highlights the importance of including factors beyond only psychosocial in syndemic research. We demonstrate that environmental and behavioral factors such as homelessness, incarceration, and engagement in sex exchange can and should be included when investigating HIV behavioral risk factors through syndemic theory. In addition, we demonstrate that both syndemic and non-syndemic analyses provide information about the impact of risk factors on HIV risk behavior.

Our syndemics framework analysis provided evidence that the presence of at least two of the five risk factors we examined was associated with more male partners and more casual male CAI partners. This model also explained the variance in acts of CAI with a main male partner and CAI with casual male partners, but did not perform as well with regard to the total number of male partners. In contrast, our non-syndemic models showed the association between experiencing homophobia and homelessness and the number of male partners, as well as the impact of heavy drinking on the number of casual male CAI partners. This approach also better explained variability in the total number of male partners, but did not show any significant impact of sex exchange and incarceration on our outcome variables.

Through both approaches, this analysis demonstrated that the individual impacts of psychosocial conditions are not necessarily equivalent to the cumulative impact of those conditions. While consistent with the logic of

syndemic theory, this suggests that syndemic and non-syndemic approaches vary in their relative capacity to account for sexual risk among Latinx MSM.

As we move forward in an era of biomedical prevention tools, including PrEP and U=U, these syndemic conditions should be further addressed. For example, the presence of syndemics, including larger structural conditions such as discrimination and stigma, might impact viral load suppression and adherence to medications. Study findings underscore the importance of social and structural determinants in HIV prevention and care. Future studies should explore the impact of racism and ethnic discrimination; housing insecurity; anti-immigration policies and laws; unemployment; and lack of health insurance on HIV prevention and care continuum outcomes, including PrEP continuum of care.

To address growing HIV prevention and care challenges among Latinx MSM and implementation gaps, we urge researchers, clinicians, health and social service providers, policy makers, and multi-sectoral community stakeholders to adopt an implementation science framework, which will increase the uptake of effective HIV programs and interventions. Implementation science is an integrated concept that links research and practice to accelerate the development and delivery of public health approaches. Implementation science focuses on practical approaches to improve implementation and to enhance equity, efficiency, scale-up, and sustainability of programs, policies and practices (Waltz, Powell, Fernández, Abadie, & Damschroder, 2019).

Several programs and interventions have been shown to be feasible and acceptable, efficacious and/or effective among sexual and gender minority Latinxs. For example, Connecting Latinos en Parejas is a couple-based HIV biobehavioral HIV prevention and treatment intervention for Latino men and their same-sex partners (O. Martinez et al., 2018). Tal Como Somos is an educational film to reduce stigma toward gay and bisexual men, transgender individuals, and persons living with HIV/AIDS (Ramirez-Valles, Kuhns, & Manjarrez, 2014). Trans Equity Project is a homegrown community-level HIV prevention and treatment intervention for transgender men and women (O. o. m. t. e. Martinez, Lopez, Woodard, Rodriguez-Madera, & Icard, 2019). HOLA

en Grupo is a group-level HIV prevention intervention for recently-arrived sexual and gender minority Latinxs (Scott D. Rhodes et al., 2017).

Despite its significance, this study has several limitations. First, a tri-city analysis using NHBS data from Baltimore, Philadelphia, and Washington, DC was pursued, however there were prohibitively few Latinx MSM participants from Baltimore and Washington, DC. Consequently, we could not determine the extent to which the documented patterns are unique to Philadelphia. Therefore, moving forward, increased efforts to collect data from Latinx MSM in Washington D.C. and Baltimore are needed. Second, due to skip patterns in prior cycles of NHBS data, it was not possible to include transgender participants in assessments of sexual risk behavior. Third, the study relied upon self-reported socio-behavioral data. NHBS includes extensive staff training and survey methods to build participant rapport and enhance validity of self-reported data, but social desirability bias may have affected study findings. Fourth, there may be limitations connected with venue-based sampling for MSM and other populations that face an elevated risk of HIV infection and transmission. Finally, it is somewhat difficult to gauge the relative effectiveness of syndemic and non-syndemic approaches with these data. In some models, participants who reported two or more factors differed significantly from those reporting no factors, however without a larger scale and sample, we do not have the data to determine whether a further increase in syndemic conditions would have been associated with a further increase in HIV risk.

5. CONCLUSION

To our knowledge, this is the first paper that looks at syndemics among Latinx MSM in the Philadelphia Metropolitan Area, one of the epicenters of the HIV epidemic in the U.S. Our analysis provides a description of the characteristics of Latinx MSM in Philadelphia, highlighting socioeconomic vulnerability and the high burden of syndemic conditions. Through syndemic models, we showed that the presence of particular syndemic conditions – including sex exchange– increased the number of male partners and proportion of CAI more than those with none. Future studies should further explore the impact

of structural factors, including racial and ethnic discrimination; housing instability; lack of insurance; and anti-immigration rhetoric on HIV prevention and care. In addition, HIV prevention and care interventions for Latino MSM should be responsive to psychosocial and structural conditions impacting this group.

6. REFERENCES

- Ayala, G., Bingham, T., Kim, J., Wheeler, D. P. & Millett, G. A. (2012). Modeling the Impact of Social Discrimination and Financial Hardship on the Sexual Risk of HIV Among Latino and Black Men Who Have Sex With Men. *American Journal of Public Health, 102*(S2), S242-S249.
- Beymer, M. R., Weiss, R. E., Kalkitis, P. N., Kapadia, F., Ompad, D. C., Bourque, L., & Bolan, R. K. (2016). Disparities Within the Disparity-- Determining HIV Risk Factors Among Latino Gay and Bisexual Men Attending a Community-Based Clinic in Los Angeles, CA. *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes, 73*(2), 237-244.
- Bianchi, F. T., Reisen, C. A., Zea, M. C., Poppen, P. J., & Shedlin, M. G. (2007). The sexual experiences of Latino men who have sex with men who migrated to a gay epicentre in the USA. *Culture, Health & Sexuality, 9*(5), 505-518. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ant&AN=XRAI2000s72335&site=ehostlive&scope=site&authtype=uid&user=ebony&password=lewis>
- Carrillo, H. (2004). Sexual Migration, Cross-Cultural Sexual Encounters, and Sexual Health. *Sexuality Research & Social Policy: A Journal of the NSRC, 1*(3), 58-70. doi:10.1525/srsp.2004.1.3.58
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). Prevalence and awareness of HIV infection among men who have sex with men --- 21 cities, United States, 2008. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report, 59*(37), 1201-1207. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20864920>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2015). HIV Among Gay and Bisexual Men. Retrieved from <https://www.cdc.gov/hiv/group/msm/index.html>

- Centers for Disease Control and Prevention. (2016). *Sexually Transmitted Disease Surveillance 2015*. Retrieved from Atlanta, GA:
- Centers for Disease Control and Prevention. (2019). *CDC Fact Sheet. HIV among Latinos*. Retrieved from Atlanta, GA: Available at: <https://www.cdc.gov/nchhstp/newsroom/docs/factsheets/cdc-hiv-latinos-508.pdf>.
- Deiss, R. G., Brouwer, K. C., Loza, O., Lozada, R. M., Ramos, R., Cruz, M. A. F., . . . Strathdee, S. A. (2008). High-risk sexual and drug using behaviors among male injection drug users who have sex with men in 2 Mexico-US border cities. *Sexually Transmitted Diseases, 35*(3), 243-249. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&AN=18046263&site=ehost-live>
- Diaz, R. M., & Ayala, G. (1999). Love, passion and rebellion: ideologies of HIV risk among Latino gay men in the USA. *Culture, Health & Sexuality, 1*(3), 277-293. doi:10.1080/136910599301021
- Diaz, R. M., Ayala, G., & Bein, E. (2004). Sexual Risk as an Outcome of Social Oppression: Data From a Probability Sample of Latino Gay Men in Three U.S. Cities. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 10*(3), 255-267. doi:10.1037/1099-9809.10.3.255
- Fernández, M. I., Bowen, G. S., Varga, L. M., Collazo, J. B., Hernandez, N., Perrino, T., & Rehbein, A. (2005). High Rates of Club Drug Use and Risky Sexual Practices Among Hispanic Men Who Have Sex with Men in Miami, Florida. *Substance Use & Misuse, 40*(9-10), 1347-1362. doi:10.1081/JA-200066904
- Frye, V., Egan, J. E., Tieu, H. V., Cerdá, M., Ompad, D. & Koblin, B. A. (2014). "I didn't think I could get out of the fucking park." Gay men's retrospective accounts of neighborhood space, emerging sexuality and migrations. *Social Science & Medicine, 104*, 6-14.
- German, D., Linton, S., Cassidy-Stewart, H. & Flynn, C. (2014). Using Baltimore HIV Behavioral Surveillance Data for Local HIV Prevention Planning. *AIDS Behav, 18 Suppl 3*, 359-369. doi:10.1007/s10461-013-0513-1
- Halkitis, P., Moeller, R., Siconolfi, D., Storholm, E., Solomon, T., & Bub, K. (2013). Measurement Model Exploring a Syndemic in Emerging Adult Gay

and Bisexual Men. *AIDS & Behavior*, 17(2), 662-673 612p.
doi:10.1007/s10461-012-0273-3

- Hess, K. L., Chavez, P. R., Kanny, D., DiNenno, E., Lansky, A. & Paz-Bailey, G. (2015). Binge drinking and risky sexual behavior among HIV-negative and unknown HIV status men who have sex with men, 20 US cities. *Drug and Alcohol Dependence*, 147, 46-52.
- Hoebbel, C., & Fals-Stewart, W. (2003). *The effect of behavioral couples therapy on the degree of indirect risk exposure to HIV among wives of substance-abusing men*. Paper presented at the 65th Annual Scientific Meeting of the College on Problems of Drug Dependence, Bal Harbour, FL.
- Javanbakht, M., Murphy, R., Harawa, N. T., Smith, L. V., Hayes, M., Chien, M., & Kerndt, P. R. (2009). Sexually Transmitted Infections and HIV Prevalence among Incarcerated Men Who Have Sex With Men, 2000–2005. *Sexually Transmitted Diseases*, 36(S2), S17-S21.
- Kuhns, L. M., Kwon, S., Ryan, D. T., Garofalo, R., Phillips, G., 2nd, & Mustanski, B. S. (2015). Evaluation of respondent-driven sampling in a study of urban young men who have sex with men. *J Urban Health*, 92(1), 151-167. doi:10.1007/s11524-014-9897-0
- Mackellar, D. A., Gallagher, K. M., Finlayson, T., Sanchez, T., Lansky, A. & Sullivan, P. S. (2007). Surveillance of HIV risk and prevention behaviors of men who have sex with men--a national application of venue-based, time-space sampling. *Public Health Rep*, 122 Suppl 1, 39-47. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=17354526
- Martinez, O., Arreola, S., Wu, E., Muñoz-Laboy, M., Levine, E. C., Rutledge, S. E., . . . Sandfort, T. (2016). Syndemic Factors Associated with Adult Sexual HIV Risk Behaviors in a Sample of Latino Men Who Have Sex With Men. *Drug and Alcohol Dependence*. doi:10.1016/j.drugalcdep.2016.06.033
- Martinez, O., Isabel Fernandez, M., Wu, E., Carballo-Diéguez, A., Prado, G., Davey, A., . . . Carballo-Diéguez, A. (2018). A couple-based HIV prevention intervention for Latino men who have sex with men: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 19(1), 1-1. doi:10.1186/s13063-018-2582-y

- Martinez, O. o. m. t. e., Lopez, N. o. m. t. e., Woodard, T. o. m. t. e., Rodriguez-Madera, S. o. m. t. e., & Icard, L. o. m. t. e. (2019). Transhealth Information Project: A Peer-Led HIV Prevention Intervention to Promote HIV Protection for Individuals of Transgender Experience. *Health & Social Work, 44*(2), 104-112. doi:10.1093/hsw/hlz008
- Mimiaga, M. J., Biello, K. B., Robertson, A. M., Oldenburg, C. E., Rosenberger, J. G., O'Cleirigh, C., . . . Safren, S. A. (2015). High prevalence of multiple syndemic conditions associated with sexual risk behavior and hiv infection among a large sample of spanish- and portuguese-speaking men who have sex with men in latin america. *Archives of Sexual Behavior*. doi:10.1007/s10508-015-0488-2
- Mizuno, Y., Borkowf, C., Millett, G., Bingham, T., Ayala, G. & Stueve, A. (2012). Homophobia and Racism Experienced by Latino Men Who Have Sex with Men in the United States: Correlates of Exposure and Associations with HIV Risk Behaviors. *AIDS & Behavior, 16*(3), 724-735 712p. doi:10.1007/s10461-011-9967-1
- Murphy, R. D., Gorbach, P. M., Weiss, R. E., Hucks-Ortiz, C. & Shoptaw, S. J. (2013). Seroadaptation in a Sample of Very Poor Los Angeles Area Men Who Have Sex with Men. *AIDS & Behavior, 17*, 1862-1872. doi:10.1007/s10461-012-0213-2
- Mustanski, B., Il, G. P., Ryan, D. T., Swann, G., Kuhns, L. & Garofalo, R. (2016). Prospective Effects of a Syndemic on HIV and STI Incidence and Risk Behaviors in a Cohort of Young Men Who Have Sex with Men. *AIDS And Behavior, 1-13*. doi:10.1007/s10461-016-1607-3
- Nakamura, N., & Zea, M. C. (2010). Experiences of homonegativity and sexual risk behaviour in a sample of Latino gay and bisexual men. *Culture, Health & Sexuality, 12*(1), 73-85. doi:10.1080/13691050903089961
- O'Leary, A., Jemmott, J. B., 3rd, Stevens, R., Rutledge, S. E. & Icard, L. D. (2014). Optimism and education buffer the effects of syndemic conditions on HIV status among African American men who have sex with men. *AIDS And Behavior, 18*(11), 2080-2088. doi:10.1007/s10461-014-0708-0
- Philadelphia Department of Public Health. (2019). 2018 HIV Surveillance Report. Retrieved from https://www.phila.gov/media/20191101092716/HIV_10_30_2019_FINAL_web.pdf

- Ramirez-Valles, J., Kuhns, L. M., & Manjarrez, D. (2014). Tal Como Somos/just as we are: an educational film to reduce stigma toward gay and bisexual men, transgender individuals, and persons living with HIV/AIDS. *Journal Of Health Communication, 19*(4), 478-492. doi:10.1080/10810730.2013.821555
- Rhodes, S. D., Alonzo, J., Mann, L., Song, E. Y., Tanner, A. E., Arellano, J. E., . . . Painter, T. M. (2017). Small-Group Randomized Controlled Trial to Increase Condom Use and HIV Testing Among Hispanic/Latino Gay, Bisexual, and Other Men Who Have Sex With Men. *American Journal of Public Health, 107*(6), 969. doi:10.2105/AJPH.2017.303814
- Rhodes, S. D., Yee, L. J. & Hergenrather, K. C. (2006). A community-based rapid assessment of HIV behavioural risk disparities within a large sample of gay men in southeastern USA: a comparison of African American, Latino and white men. *AIDS Care, 18*(8), 1018-1024.
- Rietmeijer, C. A., Wolitski, R. J., Fishbein, M., Corby, N. H. & Cohn, D. L. (1998). Sex Hustling, Injection Drug Use, and Non-Gay Identification by Men Who Have Sex With Men: Associations With High-Risk Sexual Behaviors and Condom Use. *Sexually Transmitted Diseases, 25*(7), 353-360.
- Sandfort, T. G., Melendez, R. M. & Diaz, R. M. (2007). Gender nonconformity, homophobia, and mental distress in latino gay and bisexual men. *J Sex Res, 44*(2), 181-189.
- Santos, G.-M., Tri, D., Beck, J., Makofane, K., Arreola, S., Pyun, T., . . . Ayala, G. (2014). Syndemic conditions associated with increased HIV risk in a global sample of men who have sex with men. *Sexually Transmitted Infections, 90*(3), 250-253. doi:10.1136/sextrans-2013-051318
- Shedlin, M. G., Decena, C. U., & Oliver-Velez, D. (2005). Initial acculturation and HIV risk among new Hispanic immigrants. *Journal Of The National Medical Association, 97*(7 Suppl), 32S-37S. Retrieved from <http://libproxy.temple.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&AN=16080455&site=ehost-live&scope=site>
- Singer, M., & Clair, S. (2003). Syndemics and public health: reconceptualizing disease in bio-social context. *Medical Anthropology Quarterly, 17*(4), 423-441. Retrieved from <http://libproxy.temple.edu/login?url=http://search.eb>

scohost.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&AN=14716917&site=ehost-live&scope=site

Stappenbeck, C. A., Hoebbel, C. & Fals-Stewart, W. (2004). *Women's indirect risks for HIV exposure: The effects of behavioral couples therapy on wives of drug-abusing men*. Paper presented at the 2nd World Congress on Women's Mental Health, Washington, DC.

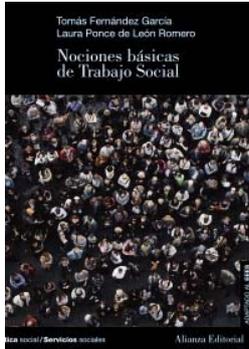
Waltz, T. J., Powell, B. J., Fernández, M. E., Abadie, B. & Damschroder, L. J. (2019). Choosing implementation strategies to address contextual barriers: diversity in recommendations and future directions. *Implementation Science: IS*, 14(1), 42-42. doi:10.1186/s13012-019-0892-4

Wilson, P. A., Nanin, J., Amesty, S., Wallace, S., Cherenack, E. M. & Fullilove, R. (2014). Using syndemic theory to understand vulnerability to HIV infection among Black and Latino men in New York City. *Journal Of Urban Health: Bulletin Of The New York Academy Of Medicine*, 91(5), 983-998. doi:10.1007/s11524-014-9895-2

Reseña

Título del libro: **Nociones básicas de Trabajo Social**

Book title: Basic Notions of Social Work



Autor: Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero

Año de publicación: 2019

Páginas: 315

ISBN: 9788491816676

Alianza Editorial

Reseña realizada por Concepción Castro Clemente

Los profesores de Trabajo Social Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero han reeditado y actualizado tres de sus libros: *Nociones básicas de Trabajo Social*, *Trabajo Social Individualizado: metodología de intervención y Trabajo Social con Familias*; considerados como imprescindibles en la biblioteca de cualquier profesional o estudiante que se dedique a la intervención social. Los ha publicado Alianza Editorial, una de las más prestigiosas en el ámbito de las Ciencias Sociales, lo que tendrá una gran repercusión para la difusión de la profesión.

Las tres obras constituyen una trilogía cuya lectura permite, con una misma metodología de aprendizaje, entender las claves de la intervención social de una manera actualizada, amena y sencilla, pues contienen gran cantidad de actualizaciones, ejemplos, preguntas de reflexión y casos prácticos.

El primero de los libros; *Nociones Básicas de Trabajo Social*, está orientado a facilitar el conocimiento de los aspectos fundamentales, que debería conocer un profesional para desempeñar sus funciones.

En el capítulo inicial los autores definen el Trabajo Social teniendo en cuenta la “Declaración Global de Principios éticos y de integridad profesional”, aprobada en Dublín en julio del año 2018 en la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo social (AIETS). Los aportes de las diferentes definiciones del Trabajo Social que se ofrecen en el libro también están en consonancia con la definición aprobada por la Junta General de la FITS y la Asamblea General IASSW en julio de 2014, que define el Trabajo Social como *una profesión basada en la práctica y la disciplina académica que promueve el cambio y desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a las diversidades son fundamentales para el trabajo social. Sustentado por las teorías del trabajo social, ciencias sociales, humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y mejorar el bienestar*. Los autores explican los puntos de esta definición enumerando las distintas competencias profesionales, que deberían aplicarse para cumplir con los valores y con los principios de la profesión.

El capítulo dos se centra en describir los valores y principios, que conforman el código ético de la profesión, y cómo estos inciden en el desarrollo de modelos de resolución de dilemas éticos y de las habilidades que deben tener los/as trabajadores/as sociales.

El capítulo tres está vinculado a la explicación teórica de las necesidades como de los distintos recursos que existen para enfrentarse a los problemas, que cotidianamente se encuentran los profesionales en su ámbito de trabajo.

Otra de las principales características del Trabajo Social es la de ofrecer una visión integral y global de las dificultades sociales. Por este motivo en el capítulo cuatro se detallan las aportaciones que realizan al Trabajo Social otras ciencias, como la Sociología, Psicología, Pedagogía, Ciencias Políticas,

Antropología, Derecho, Historia, Medicina, Economía e incluso la Netnografía.

Los siguientes capítulos están enfocados hacia la sistematización de los contenidos básicos más metodológicos, donde se explican las fases del método, los modelos teóricos de intervención, las técnicas, los ámbitos de trabajo, los documentos básicos y las fuentes documentales, respectivamente.

El libro concluye con un caso práctico donde el lector puede comprobar la efectividad, eficacia y eficiencia de la intervención individual, grupal y comunitaria. Sin duda por su carácter teórico-práctico, estamos ante un manual imprescindible para conocer las bases donde apoyar el ejercicio profesional del Trabajo Social.

Reseña

Título del libro: Trabajo Social individualizado: metodología de intervención

Book title: Casework: Intervention Methodology



Autor: Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero

Año de publicación: 2019

Páginas: 445

ISBN: 9788491816690

Alianza Editorial

Reseña realizada por Teresa Blanco Díez

La reconocida Alianza Editorial ha reeditado el libro “Trabajo Social Individualizado: metodología de intervención”, dentro de la colección Política Social/ Servicios Sociales. Sus autores, los profesores Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero, ofrecen una revisión actualizada de todos sus contenidos.

En el año 2005 esta misma colección publicó otro manual con el título “Trabajo Social con casos”, que supuso en su día una revisión teórica sobre la sistematización de la intervención individualizada de la profesión. Catorce años después la editorial ha publicado este nuevo libro para ofrecer una visión más práctica y metodológica, con más de cuatrocientas páginas cargadas de ejemplos y descripciones de casos sociales.

Dentro de la profesión del Trabajo Social, la intervención individualizada o con casos ha ocupado un lugar central en su estudio como en la intervención. Autoras como Mary Richmond, Amy Gordon Hamilton o Helen Perlman constituyen los orígenes de esta disciplina, ofreciendo durante los siglos XIX y XX las bases teóricas con las que argumentar una intervención profesional dirigida a las personas que por diversas circunstancias de la vida se encontraban en situación de necesidad. En la introducción se describen las contribuciones de algunas insignes mujeres que asentaron las bases de la profesión del Trabajo Social.

Todas las personas pueden sufrir situaciones problemáticas a lo largo de sus vidas, y para superarlas ponen en funcionamiento todos los recursos personales, familiares o institucionales a su alcance, pero a veces no es suficiente y es cuando deciden acudir a un profesional que les asesore y oriente en la búsqueda de una solución. Este apoyo se ha denominado históricamente “casework” o Trabajo Social con casos. En los contenidos iniciales de este libro se explican los conocimientos mínimos que el profesional debe conocer sobre la persona para iniciar un proceso de apoyo, su personalidad, preocupaciones, autoconocimiento, autoestima, motivación, afrontamiento, necesidades y sus problemas más cotidianos.

En sus páginas también se abordan cuestiones éticas vinculadas con la intervención social. A lo largo de la trayectoria el/la trabajador/a social se encontrará con dilemas éticos que tendrá que resolver a través de una serie de valores y principios, establecidos en el Código Deontológico de la profesión. Los autores reflexionan sobre estas cuestiones ofreciendo un modelo de resolución multiprofesional y algunas recomendaciones éticas frente a los dilemas.

Mediante gráficos y actividades de repaso se van explicando las distintas fases del procedimiento en la intervención con casos o del trabajo social individualizado. Aunque numerosos autores coinciden en resaltar dos fases; investigación y acción, los autores aluden a cuatro: diagnóstico social, diseño

de intervención, aplicación del diseño y evaluación, que son ampliamente explicadas en sus respectivos capítulos.

En el capítulo siete se detallan de forma amena y sencilla los aportes metodológicos de los distintos modelos teóricos de la intervención social individualizada: conductista, cognitivo, psicodinámico, sistémico, ecológico, humanista, existencial, fenomenológico, de crisis, centrado en la tarea y el de gestión de casos. Una de las críticas más frecuentes que han recibido algunos profesionales ha sido la excesiva burocratización de sus acciones asistenciales, por ello los autores ofrecen al trabajador/a social las habilidades y destrezas necesarias para trabajar de una manera más promocional, y para enfrentarse a los problemas que se puede encontrar cotidianamente en su actividad profesional.

También explican las diferentes técnicas empleadas en el Trabajo Social con casos, ordenadas en función de las fases del método. Utilizan casos prácticos, gráficos, ejemplos, figuras, cuadros y resúmenes que son de gran apoyo para la intervención. Ofrecen además un apartado específico donde resaltan y explican con gran claridad los principales documentos utilizados por el profesional para organizar la información de un caso: ficha, informe e historia social.

Los dos últimos capítulos son prácticos, donde se estudian dos casos reales. El primero ayuda a comprender cómo la utilización de diferentes modelos teóricos puede facilitar que un caso tenga distintos finales; y el segundo enfatiza sobre la necesidad de la coordinación de los equipos multiprofesionales, incidiendo especialmente en la coordinación sociosanitaria y en la utilización del modelo centrado en la persona (ACP), lo que hará reflexionar al profesional sobre la responsabilidad e incidencia que la intervención social tiene sobre los proyectos existenciales de las personas.

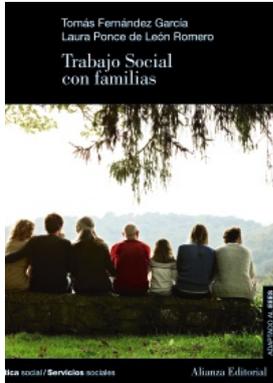
Un libro fácil y ameno de leer, donde se intercalan actividades de reflexión, resúmenes, figuras, ejemplos, casos prácticos, resúmenes y referencias bibliográficas.

Un libro que se convertirá en un referente metodológico, porque permite comprender el quehacer diario de los miles de trabajadores/as sociales que desempeñan sus funciones a lo largo y ancho del mundo.

Reseña

Título del libro: Trabajo Social con familias

Book title: Social Work with families



Autor: Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero

Año de publicación: 2019

Páginas: 464

ISBN: 9788491816713

Alianza Editorial

Reseña realizada por Esther Rodríguez López

La Editorial Alianza acaba de reeditar el libro de los profesores de trabajo social Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero, titulado *Trabajo Social con Familias*. En esta nueva edición sus contenidos han sido actualizados y ampliados para ofrecer claves metodológicas fundamentales para la intervención sociofamiliar.

Desde la primera edición de este libro en el año 2011, las familias han cambiado y evolucionado; se han modificado los datos demográficos, ha entrado en crisis la denominada familia tradicional, se han alterado las estructuras político-económicas, han aparecido nuevas formas de vulnerabilidad social... Los autores analizan con rigor la aparición de estos nuevos contextos a los que se enfrentan las familias desde sus primeros capítulos, estudiando los obstáculos que se pueden encontrar a lo largo de su ciclo vital, donde exponen un mapa-guía de necesidades para que los/as trabajadores/as sociales tengan los suficientes elementos de análisis para afrontar las adversidades familiares.

En el cuarto capítulo se explican los distintos tipos de familias que han aparecido en los últimos años, así como los procesos de exclusión social en

los que han caído algunas familias en los últimos años por la crisis económica mundial, que ha afectado a la totalidad de sus ámbitos económicos, políticos y sociales.

En el quinto se exponen los principios y valores fundamentales durante la intervención familiar, así como los principales pasos a seguir para resolver los posibles dilemas éticos y las habilidades que deberían desarrollar los/as trabajadores/as sociales en el ámbito de sus competencias.

En el capítulo seis desarrollan las seis fases del método en Trabajo Social con Familias: recepción familiar, recopilación de información, valoración técnica, elaboración de un plan de acción, aplicación de la programación y evaluación.

En el séptimo se describen los aportes metodológicos de los distintos modelos teóricos de intervención familiar: psicosocial, clínico, sistémico, ecológico, cognitivo/conductual, de crisis, y finalmente ofrecen un nuevo e interesante modelo, el de apertura de ciclos cerrados.

El capítulo con más gráficos y figuras es el octavo; donde describen con ejemplos y tablas las principales técnicas de intervención familiar. El lector puede ver gráficamente ejemplos de genogramas, ecomapas o culturogramas, entre otros muchos.

La cuarta parte del libro está conformada por casos prácticos, donde aplican toda la teoría de los capítulos anteriores, ofreciendo soluciones a problemas concretos; envejecimiento, inmigración, conflictos de pareja y salud mental.

Este libro es un referente metodológico para la intervención familiar. La claridad y la sencillez con la que exponen sus reflexiones, análisis y propuestas, permiten a cualquier lector la comprensión de todos los contenidos. Un libro necesario para enfrentarse a los desafíos sociales actuales como futuros desde el Trabajo Social.

Información para Autores

Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social /International Welfare Policies and Social Work Journal

Temática y Alcance

Equidad. La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, es una publicación académica y profesional, que tiene como principal finalidad la difusión de estudios científicos y experiencias profesionales relacionadas con las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Su contenido pretende aglutinar las diferentes aportaciones de las Ciencias Sociales para contribuir al conocimiento e interpretación de la realidad social, y como instrumento de apoyo para la intervención de los profesionales que realizan su labor en los distintos sistemas de protección social.

El análisis de las diferentes realidades políticas, económicas y sociales y el intercambio de experiencias profesionales entre países, son la base esencial para recopilar un valioso elenco de conocimientos, como la creación de redes de colaboración que permita abrir nuevas líneas de investigación y desarrollo.

La edición de la revista es responsabilidad de la *Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social (AICTS)*, que desde sus inicios ha apoyado la creación de este medio de divulgación que permite publicar investigaciones y experiencias vinculadas con el ámbito de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Si quiere conocer más detalles sobre los proyectos vinculados a la Asociación, consulte la página web www.ehquidad.com. En la sección de publicaciones podrá encontrar información actualizada de la *Revista*.

Focus and Scope

Equidad, International Welfare Policies and Social Work Journal, has as its main objective to disseminate scientific studies and professional experiences in Social Sciences and Social Work, which will allow us to study and

understand the social reality that researchers and professionals face in order to improve the quality of life of vulnerable individuals and communities through principles of equality and social justice.

The analyses of the political, economic, and social realities in different countries of a globalized world, as well as the exchange of experiences, are the two essential values to exchange and compile valuable scientific knowledge and to create the networks for collaboration and convergence that allow for the creation of new lines of research and development.

The editing of the journal is under *The International Association of Social Science and Social Work*, which supports the creation of this publication. If you would like to know more about the projects linked to our association, please visit the web page www.ehquidad.org. You will also be able to find updated information on *Ehquidad Journal* in the publications section.

Manuscritos

Los trabajos enviados a la Revista Ehquidad podrán versar sobre cualquier tema relacionado con las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, cuya principal finalidad será mejorar la calidad de vida de los ciudadanos mediante la investigación y la intervención social.

Los trabajos se enviarán a través de la página web en el enlace <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Cada autor deberá darse de alta en la misma. Para cualquier consulta contactar en la dirección de correo electrónico secretaria@ehquidad.org en formato Word (.doc o .docx), especificando en el asunto “envío artículo Ehquidad”. El artículo tiene que ser enviado junto con la carta de presentación en la que el autor deberá especificar los datos de contacto y asegurar que el trabajo no ha sido publicado anteriormente, cediendo los derechos de copyright a la revista. El modelo de carta de presentación está disponible en el siguiente enlace www.ehquidad.org.

El envío de los trabajos presupone, el conocimiento y aceptación de estas instrucciones así como de las normas de publicación facilitadas por la revista. Se recomienda previamente leer la guía de autores. La extensión de los manuscritos no deberá superar las 40 páginas mecanografiadas a doble espacio, cuerpo de letra 12 Times New Roman (incluidos cuadros, figuras, anexos y bibliografía, etc.). Cada artículo deberá incluir palabras clave (cinco) que identifiquen el contenido del texto, para realizar el índice general y un resumen introductorio (máximo 15 líneas).

El manuscrito será enviado como archivo principal, siguiendo el siguiente orden: En la primera página se pondrá el título del artículo, el resumen y las palabras clave en castellano y en inglés. Seguidamente se debe añadir el nombre y apellidos de los autores junto con el nombre completo de las instituciones donde trabajen, correo electrónicos de todos ellos, elección del responsable, quien incorporará a su vez los datos de correspondencia (dirección postal, teléfono, fax), y un breve curriculum vitae de no más de 10 líneas de cada uno de los autores. En la segunda página dará comienzo el texto del manuscrito.

Los cuadros, tablas y figuras deberán presentarse en formato jpg o excell al final del documento y se enumerarán siempre con números arábigos. En el texto se indicará entre paréntesis donde se deben de insertar (e.g. Inserte Figura 1). Se debe poner el título arriba si es tabla o cuadro, y abajo si es figura. En todas ellas deberá aparecer en la parte de abajo la fuente de consulta si la hubiera, o poner “elaboración propia” si fuese original.

Manuscripts

The manuscripts submitted to the Ehquidad Journal can be about any subject related to Welfare Policies, in Social Sciences and Social Work. English or Spanish submissions are welcomed.

Articles will be sent org in Word format (.doc or .docx) through our web page <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Each author must register. For any inquiries contact at the email address publicaciones@ehquidad.org. The

pieces will be sent specifying in the subject the title. The article must be sent in along with a presentation letter, where the author must specify contact information and ensure that the piece has not been published previously. The model of the presentation letter will be available in the following link: www.ehquidad.org. Please see complete instructions (authors guide in journal website).

The length of the manuscripts should not exceed 40 double-spaced, typed pages, font Times New Roman size 12 (including boxes, figures, attachments, bibliography, etc.). Each article must include key words (five) that indicate the content of the text, in order to make the general index and an introductory summary (maximum 15 lines).

The manuscript will be sent as the main file, following this outline: The title of the article, a summary, and the key words will be on the first page. Everything in Spanish and English. Afterwards, the name and last name of all the authors will be added, along with the complete name of the institution where they work, email addresses of all of them, selection of the person responsible who will also need to add the correspondence details (mailing address, telephone number, fax number), and a brief abstract no longer than 10 lines for each one of the authors. On the second page, the text of the manuscript will begin.

Boxes, tables, and figures must be presented in jpg or Excel format at the end of the document, and will be numbered with Arabic numerals. Where they should be inserted in the text will be indicated with parentheses (e.g. Insert Figure 1). The title must be included on top of it if it is a table or box, and beneath it if it is a figure. The source should appear on the bottom in all of them, if there is one, or put “prepared by author” if it is original.

Copyright© 2013 de Ehquidad. Los originales publicados en las ediciones electrónicas de Ehquidad (Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social), 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 consulte las normas

actualizadas que aparecen en la página web de la revista <http://www.ehquidad.org>.

Copyright© 2013 Ehquidad. Manuscripts published in editions of Ehquidad (International Journal Welfare Policy and Social Work), are owned by this magazine, being necessary to cite the source in any total or partial reproduction. To obtain permission to reproduce and copy right see the updated rules appearing on the website of the journal <http://www.ehquidad.org>.

Acceso

Ehquidad, Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, es una publicación on line semestral, que puede ser consultada gratuitamente (no se cobra a los autores ni cuotas ni APC, Article Processing Charge) en la siguiente dirección electrónica <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Esta revista permite el acceso inmediato a los contenidos científicos publicados con la finalidad de facilitar la difusión y en intercambio del conocimiento.

Esta revista es partidaria del acceso abierto a la información, siguiendo las directrices de la Declaración de Berlín, (*Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities*, 2003), de la Declaración de Budapest (*Budapest Open Access Initiative*, 2002), así como la Ley de la Ciencia española, que reafirman la tendencia internacional hacia el libre acceso del conocimiento científico vía Internet, respetando las leyes de copyright existentes.

Access

Ehquidad, International Welfare Policies and Social Work Journal, is a biannual online publication, which can be consulted for free at the following web address. www.ehquidad.org.

Código ético

Visitar la página web AICTS. www.ehquidad.org

Ethical Code

<http://revistas.proeditio.com/ehquidad>

Indicadores de calidad

Revista Semestral. Inicio de la publicación año 2014.

Adaptada a los criterios de calidad editorial de las plataformas de evaluación CARHUS; DICE; IN_RECS, RESH, LATINDEX, REDIB, ERICH PLUS, MIAR. CIRC; DULCINEA; CRUE.

Ehquidad es miembro de CrossRef. www.crossref.org.

Quality indicators

Biannual Journal. Start of publication year 2014.

Adapted to the criteria for editorial quality in the evaluation platforms CARHUS; DICE;; INRECS, RESH, LATINDEX, REDIB, ERICH PLUS, MIAR. CIRC. DULCINEA, CRUE

Ehquidad is a member of CrossRef. www.crossref.org

Artículos

<p>La actitud de los equipos directivos en torno a la Educación Religiosa en Cataluña (España) <i>Headmasters' attitudes towards Religious Education in Catalonia (Spain)</i></p> <p><i>Jordi Garreta-Bochaca, Mónica Macia-Bordalba y Nuria Llevot-Calvet.....</i></p> <p>Atención psicológica en los y las profesionales del SAMU ante el estrés postraumático. <i>Psychological care in SAMU professionals in the face of post-traumatic stress</i></p> <p><i>Estela Cedrián Ponce, Desireé Camus Jorques, Carme Nácher Soliva, María Isabel Moreno Francés y Ana Sanchis Nogués</i></p> <p>Mujeres gitanas y feminismo: un movimiento sin diseccionar <i>Romi and feminism: a movement without dissecting</i></p> <p><i>Paz Peña García</i></p> <p>Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa <i>Channels and strategies of communication in the educational community</i></p> <p><i>Sergio Andrés Cabello y Joaquín Giró Miranda</i></p> <p>El Trabajo Social desde la legislación, un campo que facilita la intervención para impulsar las políticas de bienestar social <i>Social Work from legislation, another field of intervention to promote social welfare policies</i></p> <p><i>Miguel Ángel Jacomé Juárez</i></p> <p>Educación en fortalezas psicológicas para mitigar la vulnerabilidad <i>Educate in psychological strengths to mitigate vulnerability</i></p> <p><i>Pedro García Sanmartín.....</i></p> <p>The magical power of blood: the curse of the vampire from an anthropological point of view <i>El poder mágico de la sangre: la maldición del vampiro desde un punto de vista antropológico</i></p> <p><i>Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez.....</i></p> <p>El papel de la Relaciones Laborales ante la violencia de género <i>The role of Labor Relations in the face of gender violence</i></p> <p><i>Gonzalo Palacios Ocón</i></p> <p>Using Syndemic Theory to examine HIV Sexual Risk Among Latinx Men Who Have Sex with Men in Philadelphia, PA: Findings from the National HIV Behavioral Surveillance <i>Uso de la Teoría Sindémica para examinar el riesgo sexual del VIH entre hombres latinos que tienen sexo con hombres en Filadelfia, Pensilvania: Hallazgos de la Vigilancia Nacional de la Conducta del VIH</i></p> <p><i>Omar Martínez, Kathleen A. Brady, Ethan Levine, Kathleen R. Page, Maria Cecilia Zea, Thespina J. Yamanis, Suzanne Grieb, Jennifer Shinefeld, Kasim Ortiz, Wendy W. Davis, Brian Mattered, Ana Martinez-Donate, Silvia Chavez-Baray y Eva M. Moya.....</i></p>	<p>11-35</p> <p>37-58</p> <p>59-78</p> <p>79-98</p> <p>99-120</p> <p>121-150</p> <p>151-184</p> <p>185-216</p> <p>217-236</p>
---	---

Reseñas / Reviews

<p>Título de Libro: Nociones Básicas de Trabajo Social <i>Book title: Basic Notions of Social Work</i> Autor: Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero</p> <p>Reseña realizada por Concepción Castro Clemente.....</p> <p>Título de Libro: Trabajo Social Individualizado: Metodología de intervención <i>Book title: Social casework: Intervention methodology</i> Autor: Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero</p> <p>Reseña realizada por Teresa Blanco Díez.....</p> <p>Título de Libro: Trabajo Social con familias <i>Book title: Social Work with families</i> Autor: Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero</p> <p>Reseña realizada por Esther Rodríguez López.....</p>	<p>237-240</p> <p>241-244</p> <p>245-246</p>
---	--