

Laura Ponce de León Romero
Javier García Bresó
Oscar Kem-Mekah Kadzue
Hélia Bracons
Esther Garza
Katherine Espinoza
Margarita Machado-Casas
Belinda Schouten
Myriam Jimena Guerra
Abby E. Rudolph

Omar Martínez
Robin Davison
Chineye Brenda Amuchi
Miguel Ángel Jácome Santos
Carmen Caravaca Llamas
Jhoana Chinchurreta Santamaría
Paola Mejía Ospina
Ingrid Matías Sánchez
Nury Moreira Pincay
Joan Lacomba

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

JULIO /2020
JULY/2020
Número 14/ Segundo Semestre
Number 14/ Second 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 (España)
director@ehquidad.org

Subdirector/ Associate Editor

Sergio Andrés Cabello. Universidad de La Rioja (España)
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 (España)
evaluacion@ehquidad.org

Editores/ Editors

Ana Álcazar Campos. Universidad de Granada (España)
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

Ana Álcazar Campos. Universidad de Granada (España)
europa@ehquidad.org

Coordinadora Estados Unidos/ EEUU Coordinator

Eva Margarita Moya. Universidad de Texas en El Paso (EEUU)
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)

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
Josep Cazorla Palomo. Universidad de Barcelona (España)
Andrés Lorenzo Aparicio. Universidad Ramon Llull (España)
Paz Peña García. Universidad Nacional de Educación a Distancia. (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 Sociales EHESS. Paris (Francia)
Margaret Alston. Monash University (Australia)
Sakhela Buhlungu. University of Cape Town (Sudáfrica)
Zubeida Desai. University of Western Cape (Sudáfrica)
Bruce D. Friedman. California State University. Bakersfield. (EEUU)
Thomas Gabriel. Zuercher Hochschule fuer Angewandte Wissenschaften (Suiza)
Sam Larsson. Hogskolan i Gävle (Suecia)
Tim Atainton. University British Columbia (Canadá)
Yolanda Sadie. University of 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)
Fernando Iwasaki Cauti. Universidad Loyola. (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)

Teresa Díaz Aznarte. Universidad de Granada. (España)

Stanislaw Sulowski. Universidad de Varsovia (Polonia)

René Zenteno. University of Texas at San Antonio. (EEUU)

Román Sánchez Fernández. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

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 twice 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 CATÁLOGO 2.0, DIATNET, DOAJ, ÍNDICES CSIC, 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. Monográfico COVID-19

- Reflexiones sobre COVID-19 y población vulnerable: ¿Estado de bienestar o Neoliberalismo?
Reflections about COVID-19 and vulnerable population: Welfare State or Neoliberalism?
- Laura Ponce de León Romero*..... 13-36
- Poder cultural y social: dimensión viral de la globalización
Cultural and social power: The Viral Dimension of Globalization
- Javier García Bresó*..... 37-56
- Enseñanza en línea durante la crisis del Covid-19 en la educación universitaria camerunesa: logros y desafíos
Online Teaching during the Covid-19 crisis in Cameoon's University Education; Achivements and Challenges
- Óscar Kem-Mekah Kadzue*..... 57-74

Artículos

- Direitos Humanos: expressões de cultura numa sociedade em mudança
Human Rights: expressions of culture in a changing society
- Helia Bracons*..... 75-94
- Highly effective practices of three bilingual teacher preparation programs in US hispanic-serving institutions (HSIs)
Prácticas altamente efectivas de tres programas bilingües de preparación de maestros en instituciones de servicio hispano en los Estados Unidos
- Esther Garza, Katherine Espinoza, Margarita Machado-Casas, Belinda Schouten y Myriam Jimena Guerra*..... 95-128

Informed consent for HIV phylogenetic research: A case study of urban individuals living with HIV approached for enrollment in an HIV study

Consentimiento informado para la investigación filogenética del VIH: un estudio de caso sobre individuos que viven con el VIH en una zona urbana que fueron contactados para la participación en un estudio sobre el VIH

Abby E. Rudolph, Omar Martinez, Robin Davison, Chineye Brenda Amuchi..... 129-144

Sistematización: La fundamentación teórico-metodológica como base para la intervención de instituciones filantrópicas

Sistematización: La fundamentación teórico-metodológica como base para la intervención de instituciones filantrópicas

Miguel Ángel Jácome Santos..... 145-186

La distinción de los recursos asistenciales para los y las menores víctimas de la violencia intrafamiliar en España.

The distinction of assistance resources for minors victims of domestic violence in Spain.

Carmen Caravaca Llamas y Laura Teruel Espinosa..... 187-210

TIC y desigualdades educativas en los centros educativos de Logroño (La Rioja, España)

ICT and Educational Inequalities in Logroño's Schools (La Rioja, Spain)

Jhoana Chinchurreta Santamaría..... 211-254

Construcciones Sociales Juveniles Frente a la Diversidad Sexual

Youth Social Constructions Against Sexual Diversity

Paola Mejía Ospina, Ingrid Matías Sánchez y Nury Moreira Pincay..... 255-292

Una revisión del Trabajo Social con migrantes y refugiados. Construyendo nuevas bases teóricas y metodológicas

A Review of Social Work with Migrants and Refugees. Building New Theoretical and Methodological Bases

Joan Lacomba..... 293-332

Reseñas / Reviews

Título del libro: Interculturalidad. Elementos para una mejor comprensión

Book title: Interculturality. Elements for a better understanding

Autora: Helia Bracons

Reseña realizada por Laura Ponce de León Romero 333-336

Título del libro: Familias y escuelas. La implicación de las familias extranjeras en las escuelas

Book title: Families and schools. The involvement of foreign families in schools

Autoras: Mónica Macia Bordialba & Núria Llevot Calvet

Reseña realizada por Sergio Andrés Cabello..... 337-340



Reflexiones sobre la COVID 19 y población vulnerable: ¿Estado de Bienestar o Neoliberalismo?

Reflections about COVID-19 and vulnerable population: Welfare State or Neoliberalism?

Laura Ponce de León Romero

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED

Resumen: La pandemia del coronavirus ha obligado a todos los países a adoptar medidas sanitarias, sociales y económicas para combatirla. Sus consecuencias han sido devastadoras, incrementando los procesos de vulnerabilidad o exclusión social. Los sistemas de protección están siendo claves para mitigar los efectos de la enfermedad COVID-19. En este artículo de opinión se comparan las respuestas ofrecidas por el modelo de Estado de Bienestar europeo, que protege más ampliamente a sus ciudadanos a través de derechos sociales; y la orientación neoliberal basada en el libre mercado, con sistemas de protección débiles. Con esta finalidad se han comparado dos países, que comparten una historia y una cultura común, pero que tienen estructuras políticas antagónicas en materia de protección social, España y México. Los resultados de este estudio comparativo ponen de manifiesto la necesidad de una urgente y profunda reforma de las políticas fiscales y de las prestaciones sociales para redistribuir mejor la riqueza.

Palabras Clave: COVID-19, Neoliberalismo, Estado de Bienestar, Pobreza, Derechos Sociales.

Abstract: More and more countries have been forced to adopt strict sanitary, social and economic measures to fight coronavirus pandemic. Consequences are clearly more devastating in fragile contexts. Protection systems are key to mitigating effects of COVID-19 disease. This opinion essay compares responses from the European Welfare State model, which more widely protects its citizens through social rights; and the American neoliberalism based on the free market with weak protection systems. Two countries (Spain and México) have been compared for this goal. These countries share a common history and culture but with antagonistic political structures of social protection. Outcomes suggest the reform of fiscal policies and social benefits to redistribute wealth.

Keywords: COVID-19, Neoliberalism, Wellfare Satate, Poverty, Social Rights.

Recibido: 27/06/2020 Revisado: 28/06/2020 Aceptado: 29/06/2019 Publicado: 07/07/2020

Referencia normalizada: Ponce de León, L. (2020). Reflexiones sobre COVID-19 y población vulnerable: ¿Estado de Bienestar o Neoliberalismo? *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 13-36. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0010

Correspondencia: Laura Ponce de León Romero. Profesora Titular de Universidad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. Calle Obispo Trejo 2, despacho 030. Madrid. 28040. España. Teléfono: +34 91 398 92 23. Correo electrónico: lponce@der.uned.es. ORCID 0000-0003-4320-2043. Página web: http://portal.uned.es/portal/page?pageid=93,34526373&_dad=portal&_schema=PORTAL.

1. INTRODUCCIÓN

El mundo está intentando combatir desde hace siete meses la mayor pandemia del siglo XXI y solucionar las incógnitas generadas en torno a un organismo microscópico denominado coronavirus SARS-CoV-2, causante de la enfermedad COVID-19, que ha provocado muerte, contagios, incertidumbre, miedo e inseguridad, paralizando a un mundo globalizado. Para determinar la fecha de su primera aparición se podría tomar como referencia los ocho primeros días del mes de diciembre del año 2019 y como foco de la epidemia la provincia de Hubei en China, en un hospital de la ciudad de Wuhan donde fueron diagnosticados los primeros enfermos con una neumonía de origen desconocido. Un mes más tarde se identificó a este virus como el causante de varios casos con neumonía atípica, siendo la mayoría de los afectados trabajadores de un mercado de marisco y animales vivos de esa localidad china.

El 23 de enero de 2020 la ciudad de Wuhan se aisló, pero era demasiado tarde, el virus se expandió en apenas dos meses por el mundo a través de los viajes internacionales y las conexiones áreas y terrestres.

La vía de transmisión mayormente aceptada para este virus es respiratoria y tiene un periodo de incubación de uno a catorce días. Aparece, en la mayoría de los casos, con un cuadro clínico correspondiente a una infección respiratoria alta, con variedad de sintomatología según los grupos de riesgo, con una rápida progresión a neumonía grave y fallo multiorgánico; con desenlaces fatales en personas que presentan obesidad, diabetes, hipertensión, cáncer o cardiopatías, siendo las personas mayores de 65 años las más vulnerables. Los síntomas de la enfermedad incluyen fiebre, tos, mialgia, fatiga, dolor de garganta, congestión nasal, cefalea, malestar general, vómitos y náuseas. También puede producir una pérdida súbita del

olfato y gusto. En el 80 % de las personas diagnosticadas la enfermedad es leve, en el 15 % se pueden presentar síntomas graves que requieren de hospitalización y el 5 % desarrolla síntomas muy graves, que deben tratarse en Unidades de Cuidados Intensivos (Pérez-Abreu, Gómez-Tejeda y Diéguez-Guach, 2020).

Las personas asintomáticas, como la percepción equivocada de algunos dirigentes políticos para darse cuenta de las terribles consecuencias del virus, provocaron un incremento rápido en las cifras de personas contagiadas en todo el mundo, en primer lugar en los países asiáticos, y posteriormente en Estados Unidos, Canadá, Francia, Italia, España, Alemania, Reino Unido, Brasil, Perú, México, etc.

El 30 de enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró la emergencia internacional por sexta vez en este siglo después de la Gripe A, el poliovirus, el virus del ébola y el virus Zika (Romero y Ordaz, 2020). En el comunicado de la OMS el día 5 de febrero de 2020 se propuso un plan estratégico mundial de preparación y respuesta frente al coronavirus en el ámbito sanitario, con la finalidad de aplicar medidas de salud pública que permitieran a los países prepararse para combatirlo.

Los objetivos prioritarios que trataron de delimitar con el plan fueron: evitar la transmisión entre las personas, sobre todo en los países más vulnerables en el caso que se enfrentaran a un posible brote; detectar, aislar y atender rápidamente a los pacientes; transmitir datos básicos sobre eventos y riesgos; reducir a mínimos las repercusiones sociales y económicas; limitar su propagación, así como tratar de resolver las incógnitas que surgieran en el menor tiempo posible. Desde este comunicado hasta el del 11 de marzo en el que se declara la pandemia (OMS, 2020), algunos países subestimaron las cifras y los síntomas, creyeron que no era tan peligroso, pero en cuestión de días vieron multiplicarse los casos, y comprendieron que el problema era más grave de lo que en un principio pensaron.

Ante la carencia de una vacuna, el aislamiento de la población y la suspensión de todo tipo de actividad social fueron dos de las medidas drásticas planteadas por los países afectados para evitar que los hospitales colapsaran, y que las cifras de fallecidos y contagiados se dispararan. El personal sanitario, principalmente médicos, enfermeros/as, auxiliares sanitarios/as..., fueron los primeros en enfrentarse a la pandemia; después, la escasez del material técnico, respiradores, mascarillas, ropa de aislamiento, guantes, medicamentos... fueron claves para aumentar exponencialmente el número de contagios y fallecidos; y finalmente cuando se dotaron a los hospitales del material necesario se contuvo la enfermedad. Los servicios médicos junto con el confinamiento, la higiene, la responsabilidad en el uso de la mascarilla y el respeto de la distancia social por parte de los ciudadanos, permitieron reducir la curva de contagios en numerosos países.

Durante un mes aproximadamente se vivieron momentos agónicos, con miles de fallecidos y contagiados en todo el mundo. El 30 de junio de 2020 las cifras de los países más afectados se pueden comprobar en el siguiente gráfico ordenados por continentes (ver Tabla 1).

Las vidas de miles de personas cambiaron repentinamente: confinamiento obligatorio y/o voluntario en casa, se detuvo la actividad de las empresas, se suspendieron las clases, se cancelaron los eventos masivos, se limitaron los contactos sociales..., prácticamente todo se paralizó “la mayoría de la población por recomendación gubernamental decidió quedarse en casa para evitar el contagio”. Los dirigentes de algunos países como Reino Unido, México, EEUU o Brasil animaron a su población para que siguieran con sus obligaciones laborales negando la existencia de la COVID-19, con la excusa que era más importante la economía de mercado que los contagios. En la Tabla 1 se pueden apreciar las consecuencias de estas decisiones.

Tabla 1. Número de contagios y fallecimientos por COVID-19

América	Diagnosticados	Fallecimientos
EE.UU	2.590.582	126.141
Brasil	1.368.195	58.314
Perú	282.365	9.504
Chile	275.999	5.575
México	220.657	27.121
Europa	Diagnosticados	Fallecimientos
Rusia	640.246	9.152
Reino Unido	313.470	43.659
España	249.271	28.355
Italia	240.436	34.744
Francia	201.522	29.816
Alemania	195.042	8.976
Asia	Diagnosticados	Fallecimientos
India	566.840	16.893
Irán	225.205	10.670
Pakistán	209.337	4.304
China	84.780	4.641
Indonesia	55.092	2.805
África	Diagnosticados	Fallecimientos
Sudáfrica	144.264	2.529
Egipto	66.754	2.872
Nigeria	25.133	573
Argelia	13.571	905
Oceanía	Diagnosticados	Fallecimientos
Australia	7.834	104
Nueva Zelanda	1.528	22

Fuente: Datos actualizados del coronavirus en el mundo.
 Basado en los datos facilitados por la Universidad Johns Hopkins.
 Fecha de consulta 30 de junio de 2020, disponible en:
<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

Muchas empresas optaron por cerrar sus sedes físicas temporalmente para proteger a sus trabajadores solicitando que las tareas se realizaran *online*, como una herramienta básica para seguir manteniendo la actividad, pero esta vez desde sus propios hogares. Otras optaron por cerrar definitivamente

sus negocios, dejando en la calle a millones de trabajadores que perdieron sus empleos. Con esta decisión el salario, con el que mantenían a sus familias, desapareció sin que tampoco pudieran acceder a un “salario social estatal” que les permitiera salir en un tiempo prudencial de la situación sobrevenida, así, millones de personas se vieron avocadas a procesos indeseables de exclusión social o pobreza severa, como los que está ocurriendo en EEUU, Brasil o México.

El riesgo de contagios masivos también motivó la suspensión de las clases presenciales en colegios, institutos, universidades y centros de estudios, que tuvieron que adaptarse ofreciendo sus servicios de manera *on line*. El acceso a las nuevas tecnologías ha sido en algunos casos el aliado idóneo para lograr completar el curso académico (Beltrán, Venegas, Villar-Aguilés, Andrés-Cabello, Jareño-Ruiz y De Gracia-Soriano, 2020), pero también ha puesto de manifiesto la brecha digital y la desigualdad existentes entre países, haciéndose más visible ante la COVID-19. Se calcula que aproximadamente el 75 % de la población mundial no tiene acceso a internet (Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2019), por lo que en Latinoamérica muchos niños/as, que estudian primaria o secundaria y que viven principalmente en zonas rurales, no han podido acceder a sus estudios online porque carecían de wifi o de ordenadores, pero también esto ha ocurrido en algunas zonas más vulnerables de EEUU o de Europa. Tampoco sus padres han podido trabajar telemáticamente, por lo que las economías familiares más débiles, han sido las más expuestas, castigadas y afectadas ante la pandemia.

El confinamiento ha permitido salvar vidas, poner en valor lo cotidiano, analizar las debilidades y potencialidades de los sistemas de protección y cuestionar qué es lo realmente necesario para sobrevivir. Las cosas materiales comenzaron a perder importancia y el consumismo quedó relegado a un segundo plano. Internet acaparó todo el protagonismo al facilitar el contacto a través de las videoconferencias, aun así, no pudo suplir el cariño presencial y los abrazos de los seres queridos. Disponer de

compañía no virtual comenzó a ser un bien escaso. La pandemia cambió la forma de vernos en el mundo, de relacionarnos y de proyectar la existencia.

Toda esta situación también ha puesto de manifiesto el aislamiento y la soledad que sufren las personas mayores en las grandes ciudades, muchas murieron solos/as en sus casas, en residencias o en las frías habitaciones de los hospitales a causa de la COVID-19. El virus fue lo único que les visitó en años para llevárselos con el mismo silencio que su abandono, poniéndose de manifiesto la crueldad de una sociedad carente de valores y en muchos casos sin medios sanitarios suficientes.

Durante los últimos meses se han visto escenas dramáticas, con morgues y crematorios llenos de muertos, y con familiares que no han podido despedirse de sus seres queridos. Quizás todas estas experiencias asociadas al dolor de la pérdida sea una oportunidad para reflexionar sobre el despiadado mundo construido.

Otro aliado de la pandemia ha sido la incapacidad para desarrollar una visión global para trabajar de manera conjunta entre países o partidos políticos, entendiendo el virus como un todo, que afecta íntegramente a la vida de los ciudadanos. El imperativo de una solución holística ha tambaleado el individualismo y el egoísmo como pilares del capitalismo, ¿y ahora qué?, las claves del libre mercado, aplicando políticas neoliberales, se comprueba una vez más, que no sirven para superar el virus, pero sí para crear más pobreza y exclusión. Conceptos como solidaridad, equidad, derechos, compromiso, protección y asistencia, han alcanzado su protagonismo a través de los millones de personas que han perdido a sus seres queridos, sus trabajos, sus casas o sus medios de subsistencia.

Aunque la pandemia ha dejado a miles de muertos y contagiados dentro del entorno europeo occidental, sus sistemas de protección social con una sanidad pública económicamente más fuerte, con más recursos humanos y materiales y con un salario social mínimo vital para las familias que han perdido el empleo, han facilitado que sus ciudadanos se enfrenten a la

pandemia de forma más digna y con más garantías de encarar el presente, como el futuro, aunque tendrán que seguir revisando y mejorando sus sistemas de protección, que también han mostrado importantes carencias durante estos meses de crisis sanitaria y económica.

No ha ocurrido lo mismo en otros países de América Latina porque la pandemia, como ha pasado en Europa, aparte de la terrible cifra de fallecidos y centenares de miles de contagiados, está dejando a sus ciudadanos ante situaciones límites de miseria al carecer de ingresos económicos de subsistencia (sin seguros de desempleo, ni salarios vitales públicos), con sistemas estatales de salud frágiles en todas sus estructuras (centros de salud, hospitales, médicos, enfermeras, auxiliares, falta de material sanitario, medicinas...), ha llevado a millones de familias a la pobreza severa, donde las posibilidades de salir adelante en el presente y en el futuro son muy inciertas.

A lo largo de estos meses se han puesto una vez más en evidencia los intereses de algunos dirigentes políticos, que se debatían entre salvar la economía o salvar a sus ciudadanos, que no titubearon en trasladar la responsabilidad de la pandemia a los trabajadores/as, o a las personas más vulnerables, dejándolas a su suerte, como un elemento esencial del neoliberalismo, aunque paralelamente aplicaban medidas de apoyo económico o fiscal a las grandes empresas nacionales o transaccionales.

Con la finalidad de comparar estas dos formas de proteger a las personas más vulnerables se han seleccionado dos países que comparten una historia y una cultura común; España y México, con estructuras políticas antagónicas en cuanto a la protección social de sus habitantes, el primero orientado hacia el modelo de Estado de Bienestar europeo, que protege más ampliamente a sus ciudadanos a través de derechos sociales; y el segundo, orientado más hacia las políticas económicas del libre mercado de EEUU, con sistemas de protección social débiles, que castigan más a las familias que más lo necesitan.

La elaboración de este artículo de opinión es el resultado del seguimiento de las principales noticias publicadas en la prensa internacional en los últimos seis meses con respecto a la pandemia y de la revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias en bases de datos especializadas: Dialnet, Academic Search Ultimate, APAPsyinfo, Psychological and Behavioral Science, Psycodoc, MLA, MEDLINE, EBSCO, Internacional Political Science Abstracts, E-journal, ERIC, Research Gate, Google Scholar, Scielo y Pubmed.

2. SISTEMAS DE PROTECCIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

La pandemia ha mostrado las potencialidades y las carencias de cada país, ha puesto en jaque a algunos de sus dirigentes políticos, y en evidencia a algunos sistemas económicos, políticos y sociales.

Las duras consecuencias, que han sufrido los enfermos de la COVID-19, han sido distintas en función del territorio geográfico donde residían. No es lo mismo enfermar en un país con un sistema fiscal progresivo para financiar una sanidad pública moderna dentro del modelo del Estado de Bienestar, como es el caso de España, aunque con deficiencias y carencias que habría que corregir; que hacerlo en un país con una economía de libre mercado, con una política fiscal limitada que protege a los grandes empresarios, con una sanidad pública frágil, y sin ningún salario vital dirigido a las personas más desprotegidas para ayudarlas a salir de la crisis, como es el caso de México.

En el primer caso, si enfermas, tienes unos derechos universales como ciudadano; entre ellos, a que te atiendan en un centro de salud o en un hospital con aceptables servicios sin coste adicional; en el segundo, las infraestructuras sanitarias no ofrecen las suficientes garantías de atención; ni de material sanitario, ni de medicinas para enfrentarse a cualquier contingencia, así, millones de personas tienen que recurrir a la medicina privada con un coste alto en su atención, facilitando que miles de familias se empobrezcan ante cualquier tratamiento u operación, si es que pueden pagárselo, sino, solo les queda la muerte.

Este discurso hace plantearse el interrogante que aparece en el título de este artículo ¿Estado de Bienestar o Neoliberalismo para proteger a las personas vulnerables? Es evidente que esta pandemia ha puesto en valor la necesidad de crear unos sistemas sanitarios y sociales públicos, que en circunstancias excepcionales pueda apoyar a todos los ciudadanos para garantizarles el derecho a una vida más digna.

España siguió el modelo de Estado de Bienestar de sus vecinos europeos cuando llegó la democracia, después de sufrir durante cuarenta años una dictadura que trajo consigo el aislamiento político de las democracias occidentales, la persecución política, y un sistema de protección social residual y subsidiario que dejó al margen a millones de ciudadanos españoles de los beneficios sanitarios, sociales y educativos, que disfrutaban históricamente Alemania, Francia, Reino Unido o Suecia, entre otros (Fernández-García y Andrés-Cabello, 2017).

La función que cumple el Estado de Bienestar y los sistemas de protección social a través de sus políticas son fundamentales para las personas, porque quizás estas sean las que más conciernen a su vida cotidiana, afectando a todas las esferas de su bienestar y lo que es más importante, a su dignidad.

La modernización y el cambio social español en cuanto a la creación de su Estado de Bienestar, no se ha producido de forma improvisada, sino que fue el resultado de un proceso histórico que se podría acotar en un periodo aproximado de cuarenta años, aunque este proceso se haya acelerado a partir de los inicios de los años ochenta, acercándose a otros países de su entorno europeo que ya gozaban de una larga tradición democrática, y con unas estructuras económicas, políticas y sociales modernas, y con un Estado de Bienestar que trajo consigo importantes cotas de libertad, de seguridad y de cohesión social por el hecho de considerar a sus ciudadanos sujetos de derechos políticos, civiles y sociales (Fernández- García, 2012).

El modelo del Estado del Bienestar se desarrolló después de la II Guerra Mundial a través de un gran acuerdo tácito entre las grandes fuerzas económicas y políticas del viejo continente: socialdemócratas, democristianos y liberales. Por un lado, la representación de los trabajadores aceptó el sistema político y económico capitalista, y por otro lado, la representación de los poderes económicos aceptó el desarrollo del Estado del Bienestar bajo la inspiración teórica del pensamiento keynesiano (Fernández- García, 2012, p. 4).

La universalidad de los servicios públicos en los ámbitos educativos, sanitarios y de pensiones, junto con una legislación social moderna evitaba que la enfermedad, la incapacidad o la vejez, llevaran a los ciudadanos a la pobreza. Este modelo de Estado permitía redistribuir mejor y más equitativamente la riqueza. Las características generales que definieron a los Estados del Bienestar en Europa, según Mishra (1989), serían las siguientes:

1. Intervención estatal en la economía para mantener el pleno empleo o, al menos, garantizar un alto nivel de ocupación.
2. Provisión pública de una serie de servicios sociales, incluyendo transferencias para cubrir necesidades básicas de los ciudadanos (educación, sanidad, pensiones, servicios sociales, vivienda...). La universalidad significa que los servicios públicos están dirigidos a todos los grupos de renta, y para acceder a ellos no es necesario pasar ningún tipo de control de ingresos: estos servicios tienen como objetivo la provisión de seguridad social en su sentido más amplio.
3. Responsabilidad estatal en el mantenimiento de un nivel de vida mínimo, entendido como un derecho social, no como caridad pública ni como algo benéfico, sino como una responsabilidad colectiva hacia todos los ciudadanos de una comunidad nacional democrática y moderna.

Estas líneas generales tuvieron desarrollos diferentes en la Europa Occidental, aunque su base siempre ha sido la protección social de los

ciudadanos. En España es a partir de la década de los ochenta del siglo pasado, que coincide con la llegada de la democracia, cuando se produce el gran cambio: se universaliza el sistema público salud, se garantiza una pensión mínima para satisfacer las necesidades más básicas de las personas mayores, se asegura por derecho la enseñanza pública y obligatoria, y además se crea un sistema de rentas temporal, dependiendo de los años que hubiera cotizado a la Seguridad Social si una persona queda desempleada, o una renta mínima de inserción cuando se han agotado los ingresos para que las familias no caigan en procesos de exclusión social, que les lleve a la pobreza severa .

La construcción del Estado del Bienestar en España trajo consigo a lo largo de los años grandes beneficios para la población española, que se tradujeron en el aumento de las infraestructuras, la mejora del nivel de empleo, el incremento medio de los salarios, de la esperanza de vida, y se desarrolló una política fiscal progresiva y redistributiva. Con la aplicación de estas políticas, se creó una importante clase media, con un nivel de consumo medio alto, que hizo posible que económicamente y socialmente los españoles tuvieran un nivel de vida más aceptable en comparación con épocas pasadas, y con la recaudación estatal, se pudo aumentar el gasto público consiguiendo un Estado más fuerte que permitió financiar las políticas sociales y de bienestar (Fernández-García, 2012).

En el año 1977 se dedicaba el 11 % del PIB a gastos sociales, en el año 1996, con un gobierno socialdemócrata se alcanzó el 24,6 %. Entre los años 1996/2004, que coincide con un gobierno conservador, los gastos sociales se redujeron hasta el 19,4 % del PIB. Posteriormente alternándose gobiernos conservadores y progresistas se produjeron altibajos en los gastos públicos por la crisis económica crediticia del año 2008, aun así, en el año 2015 España se situó por debajo de la media europea con un 24,7 % de su PIB dedicado al gasto social, una cifra que era superada por doce países de la Unión Europea (UE) según la Oficina Europea de Estadística (Eurostat, 2017). La disminución de los gastos sociales siempre tiene una repercusión directa en las inversiones de los sistemas de protección, dependiendo de la

Equidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 14 /July 2020 e- ISSN 2386-4915

concepción ideológica de los gobiernos que los aplica. Con los gobiernos conservadores de la derecha se aplicaron políticas de corte neoliberal con la excusa de salir de la crisis económica, y con la justificación de que estaba en juego la propia supervivencia del euro se redujeron los gastos sociales en detrimento de la calidad de los servicios públicos de salud y educación, privatizando su gestión (Fernández-García y Andrés-Cabello, 2015, p, 127-128). Con estos recortes la desigualdad creció, incrementándose los procesos de exclusión y vulnerabilidad social (Lorenzo, 2014, p.111). Esta herencia neoliberal ha tenido una importante repercusión durante la pandemia, porque se han notado sus consecuencias en la atención del sistema público de salud: menos infraestructuras y personal sanitario, dificultades en la compra de respiradores, mascarillas, guantes, etc.

A la actual crisis sanitaria y social hay que sumarle la inestabilidad política sin precedentes que está viviendo España, tres elecciones generales en cuatro años. Desde la moción de censura contra el presidente Mariano Rajoy en junio de 2018, han tenido lugar dos elecciones generales consecutivas, en las primeras no se pudo conformar Gobierno, por lo que en noviembre de 2019 se volvieron a celebrar, gobernando desde el 13 de enero de 2020 el Partido Socialista en coalición con el partido ideológicamente de izquierdas Unidas-Podemos, y como presidente Pedro Sánchez.

Cuando apenas habían pasado quince días, el nuevo gobierno se enfrentó al primer caso de coronavirus. Durante la primera semana de marzo se aprobó el Decreto de Estado de Alarma que puso en cuarentena a todo el país. A partir de ese momento todo el mundo se quedó en casa, a excepción de los trabajadores esenciales.

La paralización de la actividad durante estos tres meses ha elevado las cifras de desempleados y el cierre de un número indeterminado de pequeñas y grandes empresas, que no han sobrevivido a la escasez de ingresos durante el confinamiento. La pandemia ha castigado a los más vulnerables y la tasa de pobreza se ha incrementado, por lo que el Consejo de Ministros aprobó el día 29 de mayo *el Ingreso Mínimo Vital*, que atiende a 850.000 familias desde el

mes de junio. La necesidad de proteger a estos ciudadanos ha exigido un acuerdo de todas las fuerzas políticas, que en los próximos meses tendrán que enfrentarse a la pobreza sobrevenida de la pandemia. Los destinatarios de esta ayuda son aproximadamente 2,3 millones de personas, que no disponen de ingresos suficientes para su supervivencia. La financiación de esta medida vendrá en un 50 % de las ayudas que ha aprobado la Unión Europea para los países que más han sufrido la pandemia, y el otro 50 %, tendrá que hacerse cargo el Estado, que no tendrá más remedio que aumentar la recaudación tributaria estatal y autonómica en los próximos años para enfrentarse a las inversiones sociales realizadas con las familias más necesitadas, pero también con medidas de apoyo a las empresas para salir de la crisis (La Moncloa, 2020; INE, 2020).

El *Ingreso Mínimo Vital* refuerza el Estado de Bienestar, porque ofrece una respuesta social a las personas afectadas por la crisis sanitaria y por el alto índice de desempleo. Para los próximos meses se están preparando medidas para activar la economía, orientadas hacia el sector servicios o terciario como el comercio, los transportes, el turismo y otros servicios en general, como motores de la economía española.

España actuó tarde, al igual que muchos países europeos como Francia, Italia o Alemania, pero sus sistemas de protección social están logrando contener las consecuencias del virus, salvando muchas vidas y protegiendo a otras tantas de la crisis económica generada por la pandemia a través de las políticas sociales.

3. SISTEMAS DE PROTECCIÓN SOCIAL EN MÉXICO

Diversos autores fechan el inicio del desarrollo social y económico del México moderno al finalizar la Revolución Mexicana cuando se aprueba la Constitución Mexicana en el año 1917, que tuvo un marcado contenido social para su época. Consagraba la intervención del Estado en la economía y privilegiaba la acción individual de manera muy residual y solo dirigida a las personas más pobres, con el objetivo de disminuir las tasas de analfabetismo y el índice de mortalidad a través de campañas sanitarias que contribuyeron

a partir de los años 40 del siglo pasado, a elevar las condiciones de salud de una parte de la población urbana y semiurbana (Barba, 2004). Durante el decenio siguiente la actividad de los sucesivos gobiernos se centró en el crecimiento económico a través de la industrialización para elevar el nivel de vida de la población, también se crearon instituciones benéficas que garantizaban el derecho a la salud y a la Seguridad Social.

La crisis económica del año 1976 paralizó las acciones sociales reformistas y la austeridad fiscal condujo a un acercamiento más estrecho del Estado con la iniciativa privada conocida como la “Alianza para la Producción”, paralizándose algunas de las prestaciones sociales por la imposibilidad de pagar la deuda externa, entre las que se encontraban la atención a los grupos excluidos en el medio rural, que fue un reconocimiento implícito de que las políticas subsidiarias no llegaban a todos los segmentos de la población y que la universalidad de los servicios públicos estaba muy restringida a sectores muy concretos. La falta de presupuesto para enfrentar la demanda de bienes y servicio público amplió aún más las desigualdades y la pobreza (Coplamar, 2003).

Las políticas sociales de la década de los años noventa, tuvieron un nuevo enfoque donde se mezcló el asistencialismo, con políticas sociales selectivas y programas focalizados en la construcción de escuelas, alcantarillado, la ampliación de los servicios de salud dirigidos a los contribuyentes de las instituciones públicas, como a los que estaban fuera de los mismos (Cordera y Lomeli, 2005).

Según la CEPAL (2004) durante esta década el número de trabajadores descendió en los sectores primarios como la ganadería, la agricultura y la pesca; y los secundarios, como la industria manufacturera o la minería, y aumentó en el sector del comercio y los servicios, trayendo consigo una creciente informalización de la fuerza de trabajo, estimándose que existían en el año 1995, 8,6 millones de personas ocupadas en el sector informal, lo que suponía el 23 % de la población empleada (Cordera y Lomeli, 2005). En el año 2003, ya representaba el 26,7 %, aumentando a 10,8 millones de personas el

sector informal. Según el CESOP (2005a, 2005b) se amplió el segmento de la población que no tenía acceso a la Seguridad Social, ni a los Servicios de Salud Institucionales. De hecho, las políticas sociales han funcionado como paliativas de los resultados negativos del bajo crecimiento económico y de los procesos de ajuste estructural.

En México, un país con una tendencia histórica basada en la economía de libre mercado, que aplicó políticas neoliberales desde los años 70 del siglo pasado y que comparte con España las consecuencias de la crisis mundial del 2007-2008, que provocó una caída del PIB en México de un 6,5 %, ha aumentado la informalidad en el trabajo y se ha incrementado el número de ciudadanos que viven en la pobreza, 12 millones en el año 2008 (ITESM, 2010; Valero-Gil y Valero, 2008) aumentando a 50 millones de pobres en el año 2012 (Coneval, 2013).

Aun así, entre los años 2006-2012, se pusieron en marcha programas de inversiones en infraestructuras para favorecer el empleo, la competitividad de las empresas y la economía familiar, pero los datos en el año 2012 no fueron tan positivos, en gran parte por la enorme dependencia que México tenía de la economía de Estados Unidos. Con la crisis se inició una nueva ronda de reformas para entregar los recursos de la nación a los agentes nacionales y extranjeros (López-Villafañe, 2020, p. 30). Entre los años 2012 a 2018, continuaron las reformas en educación, trabajo, finanzas, fiscales, telecomunicaciones, etc., que permitieron el ingreso de compañías privadas en la explotación de hidrocarburos, con la finalidad de aumentar el crecimiento económico del país, pero lejos de producirse, propició el mantenimiento de alto índices de pobreza y marginación, con un nuevo crecimiento de la economía informal, convirtiendo a México en el país más desigual dentro de su demarcación territorial (Ochoa, 2005).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) México, con un gasto social del 7,5 % sobre el PIB, se encuentra en el último lugar de los 36 estados que integran la organización, cuando la media de las mayores economías del planeta se sitúa en torno al

20,1 %, encontrándose Francia en la cúspide con un gasto social del 31,2 % del PIB.

En el año 2018 se produjo por primera vez desde que llegó la democracia electoral, un giro presumiblemente a la izquierda, al ganar la presidencia de la República Andrés Manuel López Obrador, por el partido político Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA). El planteamiento del nuevo gobierno puso su énfasis en la redistribución de recursos sociales, pero la política social planteada año y medio después de su mandato, no ha reforzado los derechos de la ciudadanía, sino más bien lo contrario, ha creado una política clientelar que no facilita el ascenso económico y social, a través de la inclusión de los millones de familias que viven en la pobreza. Aunque es todavía prematuro sacar conclusiones porque el sexenio está recién comenzado, los programas sociales planteados no han generado cambios que garanticen su permanencia, y la mayoría no tienen un carácter universal, y son de carácter temporal (Rodríguez- Gómez, 2020).

Con esta herencia neoliberal, con un gobierno que se autoproclama de izquierdas, pero de corte populista y conservador en sus planteamientos políticos, se detecta el primer caso de coronavirus en México el 27 de febrero de 2020. A finales de junio ya se han rebasado los 220.000 contagiados y superado los 27.000 fallecidos (Universidad Johns Hopkins, 2020). Mientras Europa y Asia salen poco a poco del confinamiento, América Latina se ha convertido en el epicentro mundial de la pandemia. El principal motivo de la evolución han sido las medidas y los planteamientos adoptados desde las posturas neoliberales, donde algunos de sus líderes han lanzado discursos a favor del mercado, sin cuestionarse que los sistemas de protección social son fundamentales para atajar la pandemia y proteger a sus ciudadanos.

El periódico *New York Times* los ha denominado de manera generosa “los líderes del pensamiento mágico”, que rechazan la ciencia y la razón, priorizando la economía por encima de la salud de sus ciudadanos. En este lote incluyen a Trump en EEUU, Bolsonaro en Brasil, Daniel Ortega en

Nicaragua, Andrés López Obrador en México y Jeanine Áñez, en Bolivia (Vergara, 2020).

El presidente Bolsonaro denominó la pandemia como “gripecita”, invitó al ayuno religioso y comentó que “los que son de derechas toman cloroquina, los que son de la izquierda toman tubaína”. En estos momentos Brasil es uno de los países con mayor número de contagios y fallecidos.

El presidente Trump en Estados Unidos, además de animar a sus ciudadanos a no confinarse para levantar al país con su trabajo, invitó a sus ciudadanos a tomar lejía para protegerse del virus. Cuando está a punto de finalizar el mes de junio, es el país con más fallecidos del mundo y sin una sanidad pública con garantías.

En México, el presidente López Obrador en sus conferencias de prensa matutinas, denominadas “mañaneras”, ha ofrecido todo tipo de soluciones para enfrentarse a la COVID-19: besarse, abrazarse, darse amor, o mostrar dos amuletos que siempre lleva consigo para protegerse (una estampita con un trébol de cuatro hojas y otra con un dólar). El 6 de junio del 2020, cuando los técnicos habían avisado que el país estaba en máxima alerta por el alto número de muertos y contagiados, una vez más, el presidente mexicano presentó un decálogo de medidas, más morales que científicas para salir de la crisis del coronavirus, proponiendo a los ciudadanos salir a calle para “ejercer la libertad”, dar la espalda al egoísmo, ser honestos, vivir con calma, eliminar actitudes clasistas, no comer comida chatarra, alimentarse bien (cuando hay millones de personas que no tienen ni un solo peso para subsistir), o buscar un camino espiritual como forma de comportamiento..., convirtiendo a México en el segundo país de Latinoamérica con más fallecimientos por COVID-19, solamente superado por Brasil.

La carencia de un sistema de protección social amplio, fuerte y de calidad, más el discurso de su presidente para incentivar la economía por encima de la seguridad, ha facilitado que millones de mexicanos de la economía formal, como informal, salieran de sus casas para intentar mantener a sus familias,

arriesgándose a contagiarse de la enfermedad COVID-19 o morir confinados de hambre, porque el país no dispone de un sistema público de protección social que proteja a sus ciudadanos en las distintas facetas de su vida. Si las políticas económicas neoliberales hacen responsable de la vulnerabilidad a la persona, el Estado de Bienestar las protege. Ante esta pandemia, el neoliberalismo enmascarado de progresismo se ha quedado sin argumentos.

4. DISCUSIÓN

La COVID-19 ha puesto en evidencia las políticas conservadoras aplicadas en algunos países de Latinoamérica al primar la economía de mercado, por encima de los miles de muertos y los centenares de miles de personas contagiadas. Este momento histórico permite visualizar mejor la profunda crisis política económica, social y sanitaria, donde la baja capacidad intelectual y política de algunos de sus dirigentes, junto con un sistema económico desigual e insolidario, ha dejado una vez más en el camino a millones de personas que han tenido que hacer frente por sus propios medios a la actual pandemia. Esta situación debería hacernos reflexionar, entre otras cosas, sobre el modelo del actual sistema impositivo como instrumento de recaudación estatal para mejorar la redistribución aumentando el gasto y la inversión social. Según Dávila (2014, p. 128) se necesita una estructura fiscal sólida “para llevar a cabo políticas públicas, que garanticen un crecimiento económico sostenido y equitativo”. En el caso concreto de México, uno de los principales problemas ha sido la baja disponibilidad de recursos, su vulnerabilidad y la dependencia de las finanzas públicas sobre la renta del petróleo.

El gasto social es un componente fundamental en la búsqueda urgente para combatir a la pobreza. La implementación de una política social más amplia tendría necesariamente que considerar mecanismos redistributivos, que impliquen transferencias monetarias condicionadas y que contribuyan a fomentar la transformación de la estructura productiva para crear más trabajo, mejorar las condiciones de vida de los trabajadores y disminuir la pobreza. El tema no es menor, pues algunos estudios han señalado que en México aproximadamente 7 de cada 10 personas que nacen pobres no

lograran salir de esa condición, aun cuando en el mejor de los casos puedan tener acceso a educación y seguridad social (CEEY, 2018). En consecuencia, pensar en una reforma fiscal de carácter progresivo que contribuya a enfrentar los problemas económicos y sociales, que actualmente existen en la sociedad mexicana, es uno de los grandes desafíos (Martínez, Salgado y Meireles, 2019).

Estos ejemplos también ponen de manifiesto que para gestionar el futuro y proteger a las personas más vulnerables, es necesario triplicar la inversión del PIB en políticas de protección social públicas y universales; educación, salud, renta y pensiones o servicios sociales dignos, gestionadas por dirigentes honestos que sean conscientes que la actividad política debe estar regida por criterios morales como una tarea que dignifique a la colectividad para la que se gobierna, distinguiendo con claridad los intereses personales o partidistas, y calculando siempre como decía Weber (1981) las consecuencias previsibles de su comportamiento, algo que los sistemas neoliberales niegan sistemáticamente a través de las políticas que apoyan a los económicamente más fuertes en detrimento de los colectivos más débiles, que siempre necesitarán el apoyo de unos sistemas públicos para conseguir sociedades más igualitarias.

Desde los principios éticos de la política se debería ofrecer a los ciudadanos una concepción integral y digna de la persona, una continua revisión de los derechos humanos, una mayor legitimación de las normas morales, y unos sistemas de protección social universales más generosos, que contribuyan a revitalizar el sistema democrático como la mejor defensa de la dignidad de la persona, siempre amenazada por la vorágine del poder de los más poderosos.

5. CONCLUSIONES

La enfermedad COVID-19 ha puesto de manifiesto las grandes lagunas y la irresponsabilidad de las políticas económicas neoliberales, así como su insolidaridad con las capas más desfavorecidas de la sociedad. Se necesita

una visión política más amplia, capaz de superar las estrecheces intelectuales e ideológicas, para poder impulsar los derechos de la ciudadanía y para proteger a las personas más vulnerables, que tras la pandemia no accederán a cubrir sus necesidades básicas de supervivencia; lo que resulta indignante conociendo el nivel de riqueza y los avances tecnológicos alcanzados en el siglo XXI.

La situación de pobreza multidimensional, que afecta a 1300 millones de personas en el mundo (ONU, 2018), necesita una urgente y profunda reforma de las políticas fiscales, de los ingresos estatales, como de las prestaciones sociales para redistribuir mejor la riqueza.

Tras esta pandemia, las decisiones políticas deberían cobrar importancia para realizar un profundo cambio, aplicando medidas sociales que faciliten el acceso efectivo a los derechos de ciudadanía para cerrar las brechas económicas y sociales de la desigualdad, una educación pública y obligatoria, un amplio sistema de salud público que garantice el acceso a todos los ciudadanos, el impulso de programas de fomento al empleo dirigido a las personas más vulnerables, un sistema de servicios sociales que garantice un mínimo de ingresos de subsistencia, y como conclusión, la implantación de unos sistemas de protección social amplios, públicos, universales y de calidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Barba, C. (2004). *Régimen de bienestar y reforma social en México*. México: CEPAL, Serie Políticas Sociales Núm. 92.
- Beltrán, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D. y De Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de sociología de la Educación (RASE)*, 13(2), especial COVID-19, 92-104. Doi: 11.7203/RASE.13.2.17187.
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY). (2018). *El México de 2018. Movilidad social para el bienestar*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP). (2005a). Economía informal. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 2.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (CESOP). (2005b). *Antecedentes*, en *Desarrollo Social* [Actualización: 16 de junio de 2005]. Disponible en www.diputados.gob.mx/cesop/.
- Coneval. (2013). *Informe sobre la pobreza multidimensional en México 2012*. Fecha de consulta 24 de junio de 2020, disponible en <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx>
- Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados. COPLAMAR. (2003). *Macroeconomía de las necesidades esenciales en México, situación actual y perspectivas al año 2000E*. México, Siglo XXI editores.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2004). *Una década de desarrollo social en América Latina*. Santiago de Chile, N.U. y CEPAL.
- Cordera, R., y Lomelí, L. (2005). *La política social moderna: evolución y perspectivas. Resumen ejecutivo y consideraciones finales*. Cuadernos de Desarrollo Humano núm. 26. México, Secretaría de Desarrollo Social.
- Dávila, H. (2014), Evaluación de la política social durante la alternancia. En C. Rozo y H. Dávila, y A. Azamar (Coords.), *La economía mexicana en la alternancia panista* (pp. 123-147). México, UAM.
- Eurostat. Oficina europea de Estadística. (2017). *Datos PIB. Protección social*. Disponible en <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.
- Fernández-García, T. (2012). El Estado de Bienestar frente a la crisis política, económica y social. *Portularia Revista de Trabajo Social, Extra*, 12, 3-12. Doi: 10.5218/PRTS.2012.0001
- Fernández García, T., y Andrés Cabello, S. (2015). Crisis y Estado de Bienestar: las políticas sociales en la encrucijada. *Tendencias & Retos*, 20(1), 119-132.
- Fernández-García, T., y Andrés Cabello, S. (2017). El Estado de Bienestar en España en un escenario de crisis sistémica. *Sistema*, 245,3-16.

- Instituto Nacional de Estadística, INE. (2020). *Evolución de la tasa de desempleo en España*. Base de Datos on line: INE.
- ITESM. (2010). *Estimaciones sobre la pobreza para el 2010*. Monterrey, México: Centro de Investigación en Economía y Negocios.
- La Moncloa. (2020). El Consejo de Ministros aprueba el Ingreso Mínimo Vital. Fecha de consulta 22 de junio de 2020, disponible en <https://www.lamoncloa.gob.es/Consejode ministros/resumenes/Paginas/2020/290520-cministros.aspx>.
- López-Villafañe, V. (2020). Transiciones hegemónicas en México. Crisis y modelos económicos: del nacionalismo revolucionario al neoliberalismo. En D. Tetreault y M. Chávez (Coord), *Rostros del Desarrollo Neoliberal en México* (pp. 11-34). México: Estudios Críticos del Desarrollo.
- Lorenzo, F.J. (2014). Pobreza y exclusión social en España: consecuencias estructurales de nuestro modelo de crecimiento. *Revista Ehquidad*, 1, 91-114. Doi: 10.15257/ehquidad.2014.0004.
- Martínez, O., Salgado, Y., y Meireles, M. (2019). Gasto social, austeridad y combate a la pobreza: la experiencia mexicana. *Economíaunam*, 47(16), 66-92.
- Mishra, R. (1989). El Estado de Bienestar después de la crisis. En R. Muñoz Bustillo (Coord), *Crisis y futuro del estado del Bienestar*. Madrid, Alianza Editorial.
- Ochoa, S. (2005). *Economía informal. Evolución y perspectivas*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. CESOP. Boletín Cámara de los Diputados. Fecha de consulta 22 de junio de 2020 en <http://www.diputados.gob.mx/cesop>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (OCDE). (2019). *Estudios Económicos de la OCDE México*. México, OECD Publishing, Paris.
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2018). *Datos y estadísticas sobre la pobreza global*. Noticias ONU. Fecha de consulta 8 de junio de 2020, disponible en <https://news.un.org/es/story/2018/09/1441962>.

- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2020). *Comunicados de la Organización mundial de la Salud*. Fecha de consulta 1 de julio de 2020 en <https://www.who.int/es/news-room>.
- Pérez-Abreu, M.R., Gómez-Tejeda, J.J., Dieguez-Guach, R.A. (2020). Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas [Internet]*, 19(2), e_3254. Disponible en: <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3254/2505>.
- Rodríguez-Gómez, K. (2020). Políticas sociales y cambio hacia la izquierda en México (2018). ¿Reforzamiento de la ciudadanía o clientelismo político? *Reviise*, 15(14), 169-185.
- Romero, J.M., y Ordaz, P. (2020). Crónica del virus que apagó el mundo en 100 días y dejó en España la peor pandemia del siglo XXI. *El país digital*. Fecha de consulta el 3 de junio de 2020 en https://elpais.com/sociedad/2020-05-23/el-virus-que-apago-el-mundo-en10dias.html?event_log=oklogin&o=CABEP&prod=REG.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. UIT. (2019). *Measuring digital development. Facts and figures 2019*. Geneva, Switzerland. Unión internacional de Telecomunicaciones.
- Universidad Johns Hopkins. (2020). Datos actualizados de la enfermedad COVID-19 en todo el mundo. Fecha de consulta 22 de junio de 2020, disponible <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>.
- Valero-Gil, J.N., y Valero, M. (2008). The effects of rising food prices on poverty in Mexico. *Agricultural Economics*, 39, 485-496. Doi: 10.1111/j.1574-0862.2008.00354.x
- Vergara, A. (2020). Los líderes del pensamiento mágico. *New York Times*. Fecha de consulta el 11 de junio de 2020 en <https://www.nytimes.com/es/2020/06/08/espanol/opinion/trump-bolsonaro-antirracionalismo.html>
- Weber, A. (1981). *El político y el científico*. Madrid, Alianza Editorial.



Poder cultural y social: dimensión viral de la globalización

Cultural and Social Power: The Viral Dimension of Globalization

Javier García Bresó

Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Resumen: El poder y todos los procesos de control del mismo son parte de los gérmenes culturales nocivos de la dimensión negativa de la globalización cultural, cuyo origen puede estar asociado en parte con el egoísmo biológico, que nos lleva a la relación Naturaleza/Cultura. El poder se construye culturalmente, pero en las sociedades occidentales se han cargado más estigmas o virus culturales sobre la mujer que en el hombre.

Palabras Claves: Poder, Sexo, Virus, Epidemiología, Esquema.

Abstract: Power and all its control processes are part of the harmful cultural germs of the negative dimension of cultural globalization, whose origin may be associated in part with biological selfishness, which leads us to the Nature/Culture relationship. Power is culturally built, but in Western societies more stigmas or cultural viruses have been loaded on women than on men.

Keywords: Power, Sex, Virus, Epidemiology, Scheme.

Recibido: 22/06/2020 Revisado: 23/06/2020 Aceptado: 23/06/2019 Publicado: 07/07/2020

Referencia normalizada: García Bresó, J. (2020). Poder cultural y social: dimensión viral de la globalización. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 37-56. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0011

Correspondencia: Javier García Bresó. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Correo electrónico: Javier.GBreso@uclm.es

1. INTRODUCCIÓN: INFLUYENDO EN LA VOLUNTAD DE LOS “OTROS”

Caminar es difícil cuando no se tiene previsto qué camino hay que seguir. Y no se pueden abrir todos los caminos que potencial y supuestamente las personas podrían llegar a recorrer en algún momento de nuestras vidas. Pero sí se podría abrir caminos cuando surgen necesidades concretas e inevitables y así construir cultura. Es una manera de definir al ser humano en positivo como solucionador de problemas. Se diría “un gran solucionador de

problemas”. Las personas se pasan la vida resolviendo cualquier tipo de problemas. El problema es que las soluciones pueden tardar tiempo en conseguirse y no tener la suficiente paciencia. Y en ese trayecto pueden surgir problemas colaterales que aumenten la dificultad de la solución final. Aún así, las soluciones pueden ser buenas para unos y malas para otros. Es una manera de ver la situación epidemiológica actual, que ha sorprendido a todos. Y sorprende mucho más que en las cifras de fallecidos o de contagiados se pretenda ver qué país lo hace mejor o qué país lo hace peor, y no se vea que cada país enfrenta la situación con todo y sus circunstancias. Creo que así se pueden originar ideas enmascaradas de superioridad, que llevarán a cada gobierno a un baile de cifras en base a sus intereses y para dar una imagen social de gestión eficaz, en definitiva de poder.

Mezclar la dimensión particular de las personas con la dimensión colectiva, puede ser uno de estos problemas colaterales, porque entra en juego el poder. Y con ello se abre algo que ya Guillermo de Occam había expresado en lo que se conoce como la “Navaja de Occam” y que se resume en la frase “non sunt multiplicanda entia praeter necessitatem” (no hagas las cosas más difíciles de lo que son) (Martínez y Cortés, 1982). Lo que también podría definir al ser humano no sólo como solucionador de problemas sino también como “creador de problemas”. Pero no sólo para los otros sino para nosotros mismos también. Ernest Becker señala que “El resultado fue la aparición del ser humano, como se le conoce: un animal hiperansioso que inventa constantemente razones para su ansiedad, incluso cuando no existe ninguna” (Becker, 2003, p. 50). Y más adelante señala que la explicación de los problemas de por qué el ser humano se mete en conflictos, casi siempre está relacionado con los motivos sexuales (Ibid., p. 211).

Cultural y socialmente las personas se mueven en caminos y campos limitados. Y los límites no están sólo en la riqueza, como señaló Foster (1976, p. 155) en su teoría sobre el bien limitado. Que en esencia expresa, si la riqueza es limitada, los que se hacen ricos es a costa de los que se

empobrecen. Ante esta situación, aquellos que hagan ostentación de su riqueza provocarán la envidia de los que hayan conseguido menos y así se puede desarrollar la envidia institucionalizada (Molina, 2004, p. 130). No es fácil contentar a todos, eso es casi imposible. Sencillamente unos, casi siempre si no siempre, salen más beneficiados que otros y así la lucha de poderes está servida.

En el caso del estudio de Foster, Tzintzuntzan, un pueblo de México, tendrá consecuencias negativas como el “mal de ojo”, que generaría enfermedades en la familia de la persona envidiada. Un tipo de venganza anónima que se utiliza como un control social no institucionalizado. La solución, que Foster muestra en las personas que estudia, es que intentarán en todo momento disimular su riqueza o su buena suerte (ocultación institucionalizada) y en todo caso redistribuir parte de la riqueza conseguida. Ciertamente cada sociedad o cada país se esfuerza por conseguir el equilibrio en la correspondencia de poderes.

Este tipo de control en las relaciones de poder es posible que funcione en lugares pequeños. Pero cuando estas relaciones de poder se trasladan a niveles con mayor concentración de población, el asunto de la venganza anónima puede cambiar. El capitalismo internacional expansivo, que surgió a mediados de la década de 1900 y que sigue operando bajo la bandera de la globalización es menos controlable por venganzas anónimas como en Tzintzuntzan. En esa estructura de poder, las megacorporaciones influyen tanto en la vida de las personas, que en realidad están cambiando la forma del mundo en todos los ámbitos de la vida. El poder de las corporaciones se ha hecho aún mayor por la expansión de los medios de comunicación. Tener el control de las cadenas de comunicación proporciona una enorme influencia sobre las ideas y los comportamientos de cientos de millones de personas. Pero el ejercicio de estas influencias es tan sutil que puede pasar desapercibido para la mayor parte de la población. (Haviland, 2008, p. 379). ¿Por qué estamos tan empeñados en influir en la voluntad de otros? Es inevitable, en las relaciones sociales, que unas personas dominen a otras. Como señala Becker (2003, p. 209) “hemos de decir que si no hubiera líderes

naturales que poseyeran un carisma mágico, el ser humano tendría que inventarlos, al igual que los líderes han de crear seguidores si éstos no existen”.

2. RETROALIMENTACIÓN ENTRE NATURALEZA Y CULTURA

El poder y la serie de actividades que se generan por conseguirlo forman parte de la esencia de los comportamientos humanos, que se presentan diversos y complejos en todas las culturas. Pero no sólo en un sentido sincrónico sino también diacrónico. Incluso, se podría decir también que en un sentido biológico. No hay por qué vincularse al determinismo biológico para asumir como señala Dawkins (2002, p. 78) que los genes ejercen un poder fundamental en el comportamiento. Aunque desde la infancia el ser humano disfrace de muchas formas la lucha por la autoestima y el predominio entre los propios hermanos, despreocupadamente siempre sale a la luz la “rivalidad fraterna” (Becker, 2003, p. 30). La fase egocéntrica de nuestra infancia, cuya raíz no puede ser más que genética, presenta a una criatura que se siente a sí misma como un objeto de valor primordial. “El niño no puede permitirse ser el segundo, o sentirse devaluado, y menos excluido” (Ibid., p. 31). Abiertamente se pueden escuchar todo tipo de protestas cuando un niño ve que su hermano recibe más recompensas que él. La rivalidad fraterna es un problema crítico con el que los padres han de enfrentarse una y mil veces hasta conseguir el equilibrio adecuado en las relaciones familiares. Parece que hemos nacido egoístas y que el equilibrio se consigue tratando de enseñar la generosidad y el altruismo (Dawkins, 2002, p. 3).

En ciertas circunstancias la infancia puede convertirse en un auténtico infierno para los adultos. Pero se hace necesario que para la buena convivencia familiar esperada, las permanentes tensiones han de rebajar su intensidad (Fernández y Ponce de León, 2019, p. 55-58). La misión de los adultos será socializar a los niños dentro de los límites que cada cultura permite, un proceso que para los antropólogos se conceptualiza como enculturación. Así se podrá cambiar el poder de los genes por el poder social y cultural, o ¿complementarse? Una de las ideas centrales de Dawkins es que

“hay circunstancias especiales en las cuales los genes pueden alcanzar mejor sus objetivos egoístas fomentando una forma limitada de altruismo a nivel de los animales individuales” (Ibid.)

Por tanto, el determinismo biológico no es sostenible porque la cultura se abre paso para hacerse con el poder sobre el cuerpo. Sin embargo el cuerpo es un referente importantísimo para la cultura. Naturaleza y cultura han construido un proceso retroalimentador en el que ambos se necesitan para vivir y viven necesiándose. Pero pueden desarrollarse tantas variaciones y diversidades en cada grupo social y cultural que enmascararán una visualización directa de esos procesos.

Se refiere sobre todo a los procesos de control porque permiten la incorporación de un completo elenco de conceptos claves como la ideología, la hegemonía, el control social y cultural para poder analizar aspectos invisibles y visibles del poder que opera verticalmente a través de las ideas y las instituciones, tanto a través de la historia como en la actualidad misma. El término “procesos de control” se refiere a la naturaleza transformadora de las ideas centrales que emanan de las instituciones que operan como componentes dinámicos del poder (Nadel, 1998, p. 712).

Se podría considerar el egocentrismo de la infancia como una estrategia genética de comportamiento preprogramada, cuya función invisible y egoísta también puede ser sobrevivir a costa del sacrificio de los que rodean al individuo. Pero, este egoísmo individualista tendría su control bajo la consideración del coste-beneficio para una mayor eficacia social del grupo. Todo indica que entre los humanos la mejor estrategia sería aquella donde el mayor número de individuos consiga más beneficios. Y así lograr una buena relación entre los costes y los beneficios. Lo que pasa es que también puede suceder que las personas tengan distintas capacidades o habilidades y que las de un orden más bajo tiendan a ceder ante aquellas que se encuentren en un orden superior. La desigualdad está servida, pero ¿es inevitable? Una clave para evitarla podría ser la cooperación equilibrada entre coste-beneficio. Y sobre todo en difundir la asunción de que “todos nos

necesitamos” en el grado que sea. Se expondrán más adelante las dificultades que habría que enfrentar y tomar conciencia.

3. EL VIRUS DEL EGOÍSMO: LA SUPERIORIDAD ARBITRARIA

Se podría comenzar por la contraparte para la cultura al considerar el desarrollo invisible e inconsciente del etnocentrismo como una estrategia de eficacia cultural, que fomenta el sentimiento de orgullo por pertenecer a un grupo y no a otro. La rivalidad que genera no tiene por qué ser siempre perjudicial entre los distintos grupos. Pero dada la diversidad cultural del mundo y los problemas consecuentes, puede considerarse como uno de los virus culturales más perjudiciales para el ser humano, porque lleva al desprecio sobre los otros. Y esto se lleva a cabo de una manera inconsciente, porque las personas se crían creyendo que su cultura forma parte del “estado natural de las cosas”. Al construir la consideración etnocéntrica de que nuestra cultura es “mejor” que las otras, se abre también una cadena de estigmas sobre los otros que pueden reforzar la autoestima y en creerse superiores.

Los antropólogos han encontrado un antídoto para contrarrestar los efectos de ese virus. El relativismo cultural, difundido a través de la enseñanza institucional de la antropología, nos aclara que todas las culturas son igualmente útiles y adecuadas, porque han resuelto con eficacia su supervivencia durante siglos. Pero la historia de los contactos interculturales permite ver que en las relaciones interculturales casi siempre un grupo ha salido perjudicado (García-Bresó, 2009, p. 25). De esas relaciones han surgido dominadores y dominados, explotadores y explotados, esclavistas y esclavos. El etnocentrismo ha sido y sigue siendo uno de los virus más dañinos para la humanidad. Una fuente invisible de poder que opera en nuestras conciencias haciéndonos creer que somos “mejores” que los otros, sobre quienes se descargan toda clase de estigmas. Pero la actitud de que “mi grupo es mejor que el tuyo” no es patrimonio de una cultura concreta sino de todas las culturas del mundo. Esta actitud conduce a la rivalidad entre grupos distintos, incluso en la misma cultura, como por ejemplo: grupos de descendencia contra grupos de descendencia, hombres contra mujeres,

grado de edad contra grado de edad, clase social contra clase social, etc. (Haviland et al., 2008, p. 270).

Por tanto, si no se difunde bien el “antídoto” del relativismo cultural seguiremos inmersos en el virus del racismo (García-Bresó et al., 2000, p. 123) o del machismo, que tantos daños siguen causando en el mundo de una manera diacrónica y también sincrónica. No puede haber perdón si no se reconoce el pecado. Y todo indica que los deseos de controlar las fuentes de riqueza son mucho más fuertes que las razones para respetar la igualdad de derechos. Parece que la lucha de los genes por sobrevivir a costa de lo que sea, no permite aún deshacer el egoísmo y asumir completamente que todos los seres humanos tienen la misma composición química de carbono, hidrógeno, oxígeno y nitrógeno.

Por todo esto, se asume que el poder y todos los procesos de control del mismo son parte de los gérmenes culturales nocivos de la dimensión negativa de la globalización cultural, cuyo origen puede estar asociado en parte con el egoísmo biológico. Aunque de alguna manera, cada sociedad debería evitar la ruptura del orden social. Pero a diferencia de los controles sociales, referidos más bien a la coerción abierta, los controles culturales están incrustados en nuestra conciencia y operan a través de elementos disuasorios como el miedo al castigo sobrenatural y a las represalias mágicas (Ibid., p. 283). Como por ejemplo, los devotos cristianos han interiorizado evitar el pecado por temor al infierno y la persona espera algún tipo de castigo, a pesar de que nadie de su comunidad le haya visto cometer alguna mala acción.

Interiorizar ideas constituye una dimensión cognitiva que Casson (1983, p. 429) llamó esquemas, que forman estructuras de conocimiento y que a su vez son los componentes básicos de la cognición. Los esquemas mentales pueden considerarse como las guías o los manuales que se aprenden culturalmente para saber cómo comportarnos en cada momento de nuestro vivir cotidiano. Pero también nos dan información sobre los valores, la justicia, la transgresión, etc. Conforman la parte invisible de nuestra cultura,

la que se ha ido recibiendo en el proceso de socialización y que se guarda en alguna parte del cerebro. Cuando escuchamos la frase “se me han roto los esquemas” se está haciendo alusión a que la persona se ha encontrado con algo inesperado, un camino por el que no se sabe cómo conducirse. Y como se señaló al principio, hay muchos caminos desconocidos. Se entiende “caminos” como una metáfora de ideas comportamientos, formas de vivir, etc.

4. EPIDEMIOLOGÍA DE LAS REPRESENTACIONES: EL PODER Y LA MAGIA DE LA PALABRA

La metáfora que empleó Dan Sperber para denominar a la cultura como una epidemiología de las representaciones (2005, p. 11) es clarificadora. Las ideas pueden transmitirse de un individuo a otro y así se propagan también. Y es que algunas ideas, como las creencias religiosas o ciertas hipótesis científicas, etc., se difunden tan eficazmente que pueden acabar invadiendo a poblaciones enteras de una forma duradera. Cavalli-Sforza distingue dos tipos de transmisión cultural. Por una parte la transmisión vertical que va de padres a hijos y la transmisión horizontal, fuera de los vínculos de parentesco, es una transmisión realizada de uno a muchos, se ha llamado “transmisión de jefes o enseñantes”, que es bastante común y tiene en cuenta la posición social del transmisor (2007, p. 123-125). No todas las personas tienen la misma posibilidad de transmitir con eficacia sus ideas y no todas las personas receptoras aceptan o entienden dichas ideas. Pero cuando a una persona se la considera social o intelectualmente importante, la predisposición del receptor es mayor y no se entra en discusiones o discrepancias relevantes.

Cavalli-Sforza es uno de los primeros estudiosos que relaciona la transmisión cultural con las epidemias de enfermedades infecciosas, que se transmiten por contagio directo. Porque las ideas se transmiten de uno a uno o de pocos a pocos, etc. (Ibid.), y también pueden contaminar la mente de los receptores, que a su vez también las transmiten, aunque sean ideas contaminadas. Y por ideas contaminadas se entiende aquellas que han hecho daño a una o varias

personas en conjunto al establecer relaciones de poder y de control. Pero también a todas las ideas que se han transmitido bajo codificaciones culturales de una época y que se han tomado literalmente en otra manipulando sus significaciones originales.

El uso del presente histórico en la lengua española, también puede ser una fuente de virus en la forma de colonialismo cultural, por ejemplo, cuando se dice: “en 1492 los españoles descubrimos América” o “los españoles descubren América en 1492”, etc. En estos casos es una forma de apropiarse de algo que interesa por cualquier razón, sobre todo de prestigio. Pero también una manera de mentirnos sobre la realidad.

Como diría Frazer (1981, p. 33-34), son unos principios de pensamiento en los que se fundamenta la magia. Un principio dice que lo semejante produce lo semejante o que los efectos se asemejan a sus causas y otro que las cosas que una vez estuvieron en contacto actúan recíprocamente a distancia, a pesar de que se haya cortado todo contacto físico. Este último lo denomina “ley de contacto o de contagio” o magia contaminante o contagiosa.

Los españoles de hoy no tienen nada que ver con el descubrimiento del siglo XVI. Pero asociarse con ello puede hacer sentirse a las personas –¿con poder?- en una dimensión cognitiva y, por supuesto, engañosa, claro. Briscoe, Arriaza y Henze (2009, p. 94) señalan profundamente cómo se desarrolla el poder del lenguaje y cómo ejerce una fuerza transformadora. Para estas autoras excepcionalizar es “usar la lengua para posicionar a alguien tan diferente de sus iguales y debido a esa diferencia, posicionarles como lo mejor de su grupo, un grupo, que ha sido separado y estereotipado como inferior de una o más formas”. En el lenguaje se esconden mensajes que no se pueden o no se atreven expresar de una manera directa, porque forman parte del subconsciente. El uso de las metáforas ayuda en ello.

La simbolización que encierra la lengua tiene mucho que ver con ese juego mágico del contacto y del contagio que indica Frazer. Aunque posteriormente Leach (1981) dismanteló el proceso del contagio en la “falacia del

hechicero”. Y clarificó que el problema residía en considerar la metáfora como metonimia. Cuando una parte se separa del todo, deja de formar parte de ese todo, pero si se conoce el todo, la parte separada seguirá considerándose asociada a ese todo, aún sin ya formar parte él. Así, el pensamiento mágico, por la ley del contacto o del contagio considerará la parte separada, un símbolo (cuya propiedad es ser arbitrario) o metáfora del todo, que se piensa como una metonimia o realidad, a pesar de haberse originado como una metáfora. Es muy frecuente en el lenguaje el uso de estos símbolos arbitrarios como si fuesen metonimias, que describen la parte como un todo. Una manera de mezclar lo real con lo simbólico o arbitrario.

5. EL VIRUS DE LA COMUNICACIÓN: DECODIFICANDO EL MITO

Uno de los análisis estructuralistas de Leach sobre el Génesis, como mito, incide precisamente en una de estas difusiones literales. Cuando Leach explica los moldes binarios que se generan del análisis, o sea cuando decodifica los significados culturales del mito, aparecen nuevas ideas que precisamente han sido tradicionalmente repudiadas a lo largo de toda la historia de la iglesia. Quizás ahí resida el interés histórico de la iglesia, que además es común para todos los sistemas mitológicos. Todas las historias importantes se reiteran o se repiten una y otra vez en varias versiones diferentes. Así, Leach entiende el mito como “la expresión de realidades no observables en términos de fenómenos observables” (1982, p. 39). Las historias que ocurren en el Génesis son mitos para los devotos cristianos, correspondan a hechos históricos o no. Si se pretende aceptar la literalidad bíblica, se está aceptando una contaminación cultural que indudablemente es equívoca. Porque los mitos no significan lo que parecen significar.

Para Leach el mito del Génesis transmite marcadamente aspectos binarios como masculino y femenino, vida y muerte, bien y mal, primero y último. Y el uso de la redundancia lo destaca como una eficacia comunicativa tranquilizadora para el creyente-receptor. Aunque los detalles del mito varíen, el creyente siente que cada versión alternativa del mito confirma su comprensión y refuerza el significado esencial de todos los otros mitos sobre el mismo tema. Uno de los patrones que predominan en el mito es la

discriminación entre dioses y hombres y también por las relaciones e intermediarios que unen a los hombres y a los dioses.

Otro patrón también redundante en los mitos tiene que ver con las relaciones sexuales. Todas las sociedades humanas tienen reglas sobre el incesto y la exogamia. Existe una distinción binaria que distingue a las mujeres de nuestra clase, con las que las relaciones serían incestuosas y las mujeres de otra clase, con las que las relaciones están permitidas. Por tanto, si nuestros “primeros padres” fueron personas de dos clases no está suficientemente clarificado. Y si fueron de la misma clase, sus relaciones deben considerarse como incestuosas. Así ¿todos nacemos del pecado? Luego siempre que se transmita el Génesis como una historia literal se contribuye a continuar la epidemia de las representaciones a lo largo de la historia.

Se expone otro ejemplo clarificador sobre el problema de la literalidad del Génesis. Pero esta vez sacado de un artículo, bastante desconocido, de Kant. En el “Probable inicio de la Historia Humana” (1994) Kant ofrece una versión sobre Adán y Eva, que de haberse difundido es muy probable que la mujer no hubiera sido considerada como la causa del “pecado original”. Un virus cultural que se ha utilizado frecuentemente a lo largo de la historia occidental para desplazar a la mujer del gobierno eclesiástico.

Para muchos, el pasaje de Adán y Eva es una significación del hombre en estado paradisiaco. Kant lo considera como un estado de ignorancia o de inocencia, donde los “primeros padres” estaban guiados sólo por el instinto. Así, cuando Adán come la manzana que Eva le ofrece, símbolo del fruto prohibido, lo que han hecho, para Kant, es ampliar su conciencia de los medios de alimentación más allá del instinto. Y esto lo interpreta como una desobediencia al instinto natural. La consecuencia del supuesto proceso mitológico es que Adán y Eva tomaron conciencia de la propia razón, pero como un instrumento que les lleva más allá que a los otros animales: a ser dueños de su propio sistema de alimentación.

En la interpretación, la expulsión del paraíso simboliza el paso del estricto cumplimiento de leyes impuestas a la naturaleza animal al estadio de la libertad. Pero desde ese estadio es imposible retornar al paraíso de la inocencia, porque del estadio de la libertad ya no se vuelve atrás. Esto supone la liberación del hombre de la animalidad, de lo instintivo y determinista. Es cuando el hombre toma conciencia de su propia desnudez... es el pecado original... el verdadero inicio de la historia humana.

Ahora bien, entonces ¿podríamos considerar que fue Eva quien enseñó a Adán a conseguir el alimento? ¿Por qué se ha interpretado este inicio de la historia humana con una culpable, Eva, y con una víctima, Adán?

Como señala Jung (1984, p. 83), “la triste verdad es que la auténtica vida del hombre consiste en un complejo de oposiciones inexorables: día y noche, nacimiento y muerte, felicidad y desgracia, bueno y malo... La vida es un campo de batalla. Siempre lo fue y siempre lo será, y si no fuera así, la existencia llegaría a su fin”. Lo que sucede es que en el caso que nos ocupa la balanza del control y del poder está desequilibrada a favor de una de las partes, como seguiremos viendo.

6. EL VIRUS TRANSVERSAL: DESEQUILIBRIO DE PODERES

Conviene recordar el impacto que tuvo, hace ya casi tres décadas, el libro de Chris Knight, *Blood Relations. Menstruation and the Origins of Culture* (1991), porque en él presentó una nueva teoría de los orígenes de la cultura humana. Lo más importante es que, sin imaginárselo, parecía continuar la idea de Kant. Aunque Knight ofreció más detalles del “probable inicio de la historia humana”. Una historia que al parecer pudo ser producto de una importante revolución social, sexual y política, iniciada precisamente por las mujeres. Pocos años después Mithen (1998, p. 206) se encargó de recordarnos estas ideas de Knight al comentar que las primeras hembras humanas modernas, para solucionar el problema de la alimentación de unas crías con cerebros cada vez mayores, recurrieron a “niveles desconocidos de inversión energética del macho”. Se barajaba la posibilidad de que las mujeres promovieron un comportamiento coordinado para forzar a los hombres a

suministrarles alimento procedente de la caza. No deja de ser curiosa la supuesta estrategia empleada por las mujeres referida a la “huelga de sexo” y a la “menstruación fingida” utilizando ocre rojo como asociación al tabú de la sangre menstrual (Knight, et al., 1995, p. 29). Una suposición interesante fraguada desde la evidencia de la difusión del ocre rojo a partir de hace 100.000 años y asociado a los primeros humanos modernos del sur de África.

De una manera no muy forzada, todas esas ideas de Knight se pueden asociar con lo que expresa Dawkins sobre que la mujer tiene una poderosa carta en su mano. Es que puede negarse a copular. Por tanto, la mujer se encuentra, potencialmente, en condiciones de regatear duro antes de copular. Sobre todo teniendo en cuenta, como indica Mithen, que las mujeres del Paleolítico, y de la actualidad, tenían que alimentar a unas crías con ciertas exigencias de proteínas. Todo con el fin de asegurar la supervivencia de su prole.

Esto indica que el sexo y la sexualidad han constituido una fuente de poder sobre el que se ha construido un conjunto de acciones culturales, que a su vez han reforzado aún más el deseo de su control y dominio. La base de las culturas o su infraestructura, según Harris (1979, p. 68), tiene como categorías los modos de producción y de reproducción. Por tanto alimento y sexo han formado y siguen formando una parte esencial en todas las culturas. Intereses que también se encuentran en otros primates. Como registra Mithen “los individuos compiten no sólo por compañeros sexuales, sino también por recursos alimentarios, un lugar para dormir, su ubicación en el grupo, compiten por determinados aliados, por compañeros de juego y de espulgo y por el acceso a las crías, y pueden cooperar unos con otros no sólo en materia de apareamiento, sino de aseo mutuo y de apoyo en los enfrentamientos” (1998, p. 90).

Bastantes culturas por todo el planeta han logrado ciertos equilibrios en la balanza del poder entre los sexos. Sin embargo, la historia del mundo de influencia cristiana está llena de desequilibrios perjudiciales para una de las partes. Las metáforas del Génesis se han tomado como metonimias y se les

ha considerado con bastante frecuencia como relatos históricos. Dos investigadores del siglo XVII, John Ussher, arzobispo de Armagh y John Lightfoot, vicerrector del Catherine Hall, University of Cambridge, después de un minucioso estudio cronológico del Antiguo Testamento indicaron el año, el día y la hora de la Creación, no especificados en la biblia misma: “En el año 4.004 a. Xtº, a las nueve de la mañana del 23 de octubre, Dios creó al hombre a su propia imagen, a imagen de dios le creó; creó al hombre y a la mujer” (Tannahill, 2001, p. 2-3). Doscientos años después Darwin publicó los resultados de sus investigaciones en el Origen de las Especies por Medio de la Selección Natural (1859), se centró en hablar de plantas y animales, pero su teoría de la evolución científica no tardó en asociarse al ser humano y en 1871 publicó el Origen del Hombre, que identificaba al ser humano como un primate peludo. Se cuenta que la esposa del obispo de Worcester exclamó: “Esperemos que no sea cierto, pero si lo es, esperemos que no se convierta en un conocimiento general” (Ibid.). No resulta fácil cambiar los esquemas mentales, cuando han sido tan funcionales en los creyentes, por muy coherentes que sean las argumentaciones científicas. Errores o comentarios como ese llevaron a estigmatizar la teoría de la evolución biológica de Darwin en el siglo XIX, sobre todo por parte de los sectores religiosos.

Dawkins plantea que al igual que todos los demás animales, somos máquinas de sobrevivencia percederas, creadas por nuestros genes (2002, p. 3), quienes sobreviven a través de un gran número de cuerpos sucesivos e individuales por miles de años. Desde el punto de vista biológico estamos hechos para reproducirnos. Y la reproducción sexual tiene el efecto de mezclar y revolver los genes. El proceso biológico para mezclar los genes se denomina meiosis. Todas las células incluyen 46 cromosomas, menos los espermatozoides y los óvulos que poseen 23. El proceso de meiosis consiste en dividir los cromosomas en los órganos genitales de cada persona. Entonces, se ha de asumir que practicar el sexo es lo natural y que la abstención es “antinatural”, una imposición cultural construida por intereses económicos o de poder.

Helen Fisher (1987, p. 5) afirma que las hembras humanas son atletas del comportamiento sexual en el mundo de los primates. Las hembras de los otros primates sólo admiten relaciones con los machos en el periodo de celo. Sin embargo, la biología en la mujer ha cambiado respecto al resto de los primates y puede tener relaciones durante todos los días de su vida adulta, cuando lo desee. Por tanto somos una especie consagrada a la sexualidad (Ibid., p. 4).

El problema es que entre los humanos se han construido comportamientos que van más allá de lo biológico. Como ya se mencionó anteriormente, naturaleza y cultura se retroalimentan. Pero en la historia de la humanidad se repite una y otra vez la constante separación que se hace del resto de animales, como un denominador común de la humanidad. Para ello se inventaron dos palabras de separación: racional e irracional. Equivalente a animales racionales “especiales” y animales irracionales “vulgares”, o sea animales superiores y animales inferiores respectivamente. Resulta muy clarificadora la anotación de Lévi-Strauss (1976, p. 178):

“También nos muestra a esos hombres que pierden días enteros haciéndose pintar, olvidados de la caza, de la pesca y de sus familias. ‘¿Por qué sois tan estúpidos?’, preguntaban aquéllos a los misioneros, ‘¿Y por qué somos estúpidos?’, respondían éstos. ‘Porque no os pintáis como los eyiguayeguí’. Había que estar pintado para ser hombre; el que permanecía al natural no se distinguía de los irracionales”.

Esa sí que ha sido la gran obsesión del ser humano, distinguirse de los animales irracionales y sentirse la criatura elegida por dios, con superioridad sobre el resto y con la capacidad de interpretar el deseo de los dioses. Sentirse tan cerca de la divinidad ha facilitado una asociación mágica, según la ley del contacto o del contagio, según Frazer.

La autoelevación del ser humano a la cúspide de la cima de la creación promovió la gestación de una espiritualidad exclusiva por encima de los embrutecedores sentidos materiales. El virus de la arrogancia expresado en el desprecio del propio cuerpo como “cárcel del alma” predominó en los grandes pensadores griegos y se transmitió a generaciones posteriores durante siglos. La antigua concepción dualista en la que Platón oponía el alma al cuerpo (Vermeaux, 1982, p. 40-42) se transmitió contagiosamente de una manera diacrónica de una época a otra. Con ella se configuró una de las ideas clasificatorias más relevantes para el cristianismo por una parte el alma, espíritu asociado a la vida, y por otra parte el cuerpo, materia asociada a la muerte. Salvar el alma fue la clave del buen cristiano y había que controlar al cuerpo, por el que se podía condenar el alma.

También se clasificaron dos tipos de amores, el sagrado y el profano. Así la relación sexual vinculada al amor profano se consideró como una fuente de impureza ritual, incluso en otras religiones antiguas. Una pauta importante en la doctrina sexual que se ha observado en el curso de la cristiandad occidental se centró en la idea de que el sexo era algo impuro, fuente de vergüenza y deshonor. A pesar de que en los Evangelios no dicen mucho sobre el sexo y, por tanto, ello indica que Cristo no se interesó mucho por ese tema. Fue san Pablo quien se preocupó por este asunto, porque consideraba el sexo como un grave obstáculo para la perfección espiritual (Brundage, 2000, p. 76, 86).

Estas y otras consideraciones sobre el tema sexual pasaron a los Padres de la Iglesia de los siglos IV y V, entre ellos Gregorio Niceno, los santos Juan Crisóstomo, Ambrosio, Jerónimo y, el más influyente de todos, San Agustín de Hipona y siglos después santo Tomás de Aquino (1224-1274), quien rechazó las opiniones innovadoras de san Alberto Magno y siguió la línea agustiniana que consideraba el deseo sexual y el placer como resultados del pecado. San Agustín creía que el deseo sexual era la más impura y sucia de las maldades humanas, la manifestación más omnipresente de la desobediencia del hombre a los designios de Dios (Ibid., p. 98). Tanto énfasis se puso en la impureza del sexo que la iglesia católica consiguió, a pesar de

los debates a lo largo de los siglos, institucionalizar el celibato del clero en el Concilio de Trento (1545). Incluso el papa Pío II, antes de ser elegido, había estado a favor de permitir el casamiento del clero. Al parecer, el cambio de opinión estuvo en el decreto Cum adolescentium aetas. En este decreto se establecían las prescripciones concernientes a la educación de los clérigos. Es decir, habían descubierto que los seminarios o centros de formación de los aspirantes al sacerdocio daban un magnífico resultado para educarles desde niños en el celibato. Un tipo de educación en el que se eliminaba a la mujer como símbolo de tentación en el mundo del sacerdote.

Desde muy pronto la mayor parte de la estigmatización por relaciones sexuales se la llevó la mujer. La adúltera recibió siempre mayor castigo que el hombre, quien según su riqueza podía tener varias esposas y concubinas, mientras que la monogamia era común para los de bajos recursos. Brundage registra una declaración del rabino Akiba (hacia 135 d.Xtº) que manifestó que “un hombre que viera a una mujer más bella que su esposa estaba justificado si repudiaba a ésta y se casaba con su rival más atractiva” (Ibid., p. 72). Y siempre la virginidad fue más relevante en la mujer, quien de no serlo reducía su valor en el mercado matrimonial. Los mensajes o declaraciones de los primeros cristianos configuraron una idea sobre la mujer que se fue infiltrando sibilinamente durante más de veinte siglos. Como ejemplo entre varios, la declaración de Tertuliano (siglos II ó III d. Xtº.) quien manifestó que “las mujeres son la puerta del demonio: por medio de ellas, Satanás se introduce en los corazones y las mentes de los hombres y ejerce sus artimañas para destruirlos de manera espiritual” (Ibid., p. 80).

7. CONCLUSIONES

Durante siglos el derecho canónico medieval fue conformando entre decretos, concilios y cánones, las modernas leyes sexuales que influyeron en occidente. Leyes hechas por hombres que desequilibraron la balanza de los poderes entre hombres y mujeres en nuestras sociedades modernas. Como señala James Brundage, en la Edad Media se fueron registrando y ordenando todas esas leyes sobre la actividad sexual y traspasaron el tiempo contagiando con ideas sesgadas y virales de esa etapa temporal, casi olvidada, al mundo en que vivimos.

La cultura se transmite de generación a generación y, como una epidemiología de las representaciones, reproduce también, como lo hacen los genes, virus culturales que contagian las mentes de las personas enmascarando la supremacía y el poder entre ellas.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Becker, E. (2003). *La negación de la muerte*. Barcelona, Editorial Kairós.
- Briscoe, F., Arriaza, G., y Henze, R. C. (2009). *The Power of Talk. How Words Change Our Lives. A SAGE Company*. California, Tousand Oaks.
- Brundage, J. A. (2000). *La ley, el sexo y la sociedad Cristiana en la Europa medieval*. México, F.C.E.
- Casson, R, W. (1983). Schemata in Cognitiva Anthropology. *Annual Reviews Anthropology*, 12, 429-62.
- Cavalli-Sforza, L. L. (2007). *La evolución de la cultura. Propuestas concretas para futuros estudios*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Dawkins, R. (2002). *El Gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat Ciencia (9ª ed.).
- Diamond, J. (2019). *Crisis. Cómo reaccionan los países en los momentos decisivos*. Madrid: Ed. Debate.
- Fernández, T., y Ponce de León, L. (2019). *Trabajo Social Individualizado: Metodología de intervención*. Madrid, Alianza Editorial.
- Fisher, H, E. (1987). *El contrato sexual. La evolución de la conducta humana*. Barcelona, Salvat Editores.

- Foster, G. M. (1974). *Las culturas tradicionales y los cambios técnicos*. México, F. C. E., 2ª. reimp.
- Foster, G. M. (1976). *Tzintzuntzan. Los campesinos mexicanos en un mundo en cambio*. México, F.C.E
- Frazer, J. G. (1981) [1890]. *La rama dorada*. Madrid, F.C.E. España.
- García-Bresó, J. (2009). *La conciencia de los marginados. Etnicidad en Nicaragua: Monimbó*. Quito, ABYA YALA.
- García Bresó, J., Fernández, T., et al. (2000). Conocimiento y racismo. El fomento de la educación intercultural en el aula. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 2(3), 123-136.
- Harris, M. (1979). *El materialismo cultural*. Madrid, Alianza Universidad.
- Haviland, W. A., et al. (2008). *Cultural Anthropology. The Human Challenge*. CA, USA. Belmont:Wadsworth, Thomson Learning. Twelfth Edition.
- Jung, C. G. (1984). *El hombre y sus símbolos*. Biblioteca Universal Contemporánea. Barcelona, Luis de Caralt Editor, S.A.
- Kant, I. (1994) [1786]. *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre filosofía de la historia*. Madrid, Tecnos.
- Knight, C. (1991). *Blood Relations. Menstruation and the Origins of Culture*. New Haven (CT) & London, Yale University Press.
- Knight, C., Power, C., and Watts, I. (1995). The Human Symbolic Revolution: A Darwinian Account. *Cambridge Archaeological Journal*, 5(1), 75-114.
- Leach, E. R. (1981). *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Leach, E. R. (1982). Genesis as Myth. *Discovery* (May 1982), 30-35.
- Lévi-Strauss, C. (1976). *Tristes trópicos*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Martínez-Riu, A., y Cortés-Morató, J. (1982). *Diccionario de Filosofía Herder*. Barcelona: Editorial Herder.
- Mithen, S. (1998). *Arqueología de la mente. Orígenes del arte, de la religión y de la ciencia*. Barcelona, CRITICA, Grijalbo Mondadori.
- Molina, J. L. (2004). *Manual de Antropología Económica*. Barcelona, UAB.
- Nadel, L. (1997). Controlling Processes. Tracing the Dynamic Components of Power. *Current Anthropology*, 38 (5), December.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid, Ediciones Morata.

Tannahill, R. (2001). *Sex in History*. London: ABACUS.

Vermeaux, R. (1982). *Textos de los grandes filósofos. Edad antigua (Fedón, República VII)*. Barcelona, Herder.



Enseñanza en línea durante la crisis del Covid-19 en la educación universitaria camerunesa: logros y desafíos

Online Teaching During the Covid-19 crisis in Cameroon's University Education: Achievements and Challenges

Oscar Kem-Mekah Kadzue

École Normale Supérieure, Université de Yaoundé I

Resumen: La crisis sanitaria mundial del COVID-19 (acrónimo del inglés Coronavirus Disease 2019) ha supuesto un gran cambio en el *modus vivendi* y *modus operandi* de todos los habitantes del planeta tierra. En todos los países, la población se ha visto obligada a confinarse y mantener el distanciamiento físico. A nivel educativo, las clases presenciales han sido suspendidas dando lugar a la implementación de innovaciones metodológicas utilizando los recursos que nos brindan las TIC. Sin embargo, es de reconocer que las realidades socioeconómicas y socioeducativas no son las mismas en todos los países. Por lo tanto, cada país ha tenido que diseñar en la medida de lo posible modelos de enseñanza online acordes a sus realidades socioeducativas y socioeconómicas. En este artículo, exploramos el modelo educativo y las estrategias implementadas en el ámbito universitario camerunés, tomando como referencia el caso del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior, Universidad de Yaoundé I. Se hace un recorrido de las innovaciones educativas llevadas a cabo y se plantea asimismo una reflexión sobre los logros y los desafíos para una formación de calidad del alumnado camerunés residente en un mundo cada vez más digitalizado y competitivo.

Palabras clave: COVID-19, Confinamiento, Enseñanza en línea, Enseñanza 2.0, Reformas educativas.

Abstract: The global health crisis of COVID-19 (Coronavirus Disease 2019) has meant a great change in the *modus vivendi* and *modus operandi* of all the inhabitants of planet earth. In all countries, people have been forced to confine themselves and maintain physical distance. At the educational level, face-to-face classes have been suspended, leading to the implementation of methodological innovations using the resources provided by ICTs. However, it must be recognized that the socio-economic and socio-educational realities are not the same in all countries. Therefore, each country has had to design, as far as possible, online teaching models according to its socio-educational and socio-economic realities. In this paper, we explore the educational model and the strategies implemented in the Cameroonian university environment, taking as a reference the case of the Ecole Normale Supérieure, University of Yaounde I. We review the educational innovations carried out and we propose a reflection on the achievements and challenges for a quality training of the Cameroonian students living in an increasingly digitalized and competitive world.

Keys Words: COVID-19, Confinement, Online Learning, Education 2.0, Education reforms.

Recibido: 22/06/2020 Revisado: 23/06/2020 Aceptado: 23/06/2020 Publicado: 07/07/2020

Referencia normalizada: Kem-Mekah Kadzue, O. (2020). Enseñanza en línea durante la crisis del Covid-19 en la educación universitaria camerunesa: logros y desafíos. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 57-74 doi: 10.15257/ehquidad.2020.0012

Correspondencia: Oscar Kem-Mekah Kadzue. École Normale Supérieure, Université de Yaoundé I. Correo electrónico: oscar kem@gmail.com, oscar.kadzue@uy1.uninet.cm

1. INTRODUCCIÓN

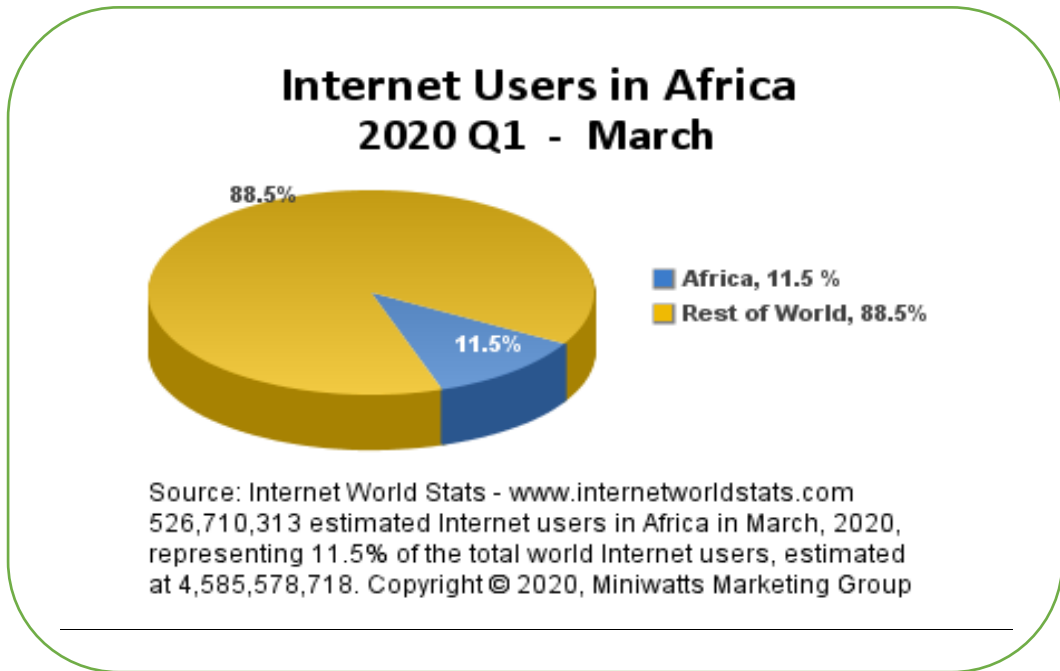
La pandemia del COVID 19 (acrónimo del inglés Coronavirus Disease 2019) ha supuesto un gran cambio en el *modus vivendi* de todos los habitantes del planeta tierra. Esta enfermedad que surgió por primera vez en la ciudad China de Wuhan en diciembre de 2019 se propagó a gran escala por casi todos los países del mundo a principios de marzo de 2020, siendo el 11 de marzo el día en que la *Organización Mundial de la Salud* (OMS) la declaró pandemia, obligando cada país a tomar unas cuantas medidas de seguridad y prevención instadas por la misma OMS para intentar frenar su evolución y la galopada tasa de mortalidad que causaba. Entre las mencionadas medidas de seguridad, las que más cambio de modo de vida ha supuesto en la gente son respectivamente el distanciamiento social y el confinamiento. Sin lugar a dudas, esta última será una de las palabras del año 2020. En todos los países, se ha instado la población a confinarse y mantener el distanciamiento físico siempre y cuando se salga a la calle. En algunos países, como España por ejemplo, se decretó el estado de alarma, el confinamiento era obligatorio y durante unos meses solo se podía salir de casa entre otros motivos por desplazamiento al lugar de trabajo con una acreditación, adquisición de alimentos, productos farmacéuticos y de primera necesidad en zonas cercanas al domicilio, o por causa de fuerza mayor. Quedarse en casa ha sido y es la nueva norma social. En Camerún, el 17 de marzo de 2020 el presidente del gobierno dictó 17 medidas preventivas entre las cuales destacaremos el cierre de las instituciones educativas la educación primaria,

secundaria y universitaria, así como en todos los centros de formación profesional y la suspensión de las clases. El confinamiento en el caso de Camerún no era ni total ni obligatorio, pero eso sí, las medidas tomadas por el gobierno invitaban a la población estudiantil a quedarse en casa para frenar la propagación de esta pandemia. A raíz de esta medida del cierre hasta nuevo aviso de las instituciones educativas y de formación profesional, los centros educativos cameruneses han establecido un plan de acción y formación para que el alumnado pueda seguir con las clases de manera no presencial, usando recursos de las Tecnologías de la Información y Comunicación -plataformas web, correos electrónicos, redes sociales, etc.- y los mass media tradicionales como radio, televisión, etc. Nuestro propósito consiste en hablar detalladamente de las estrategias y modelo educativo implementado en el ámbito universitario, tomando como referencia el caso del Departamento de Lenguas Extranjeras la Escuela Normal Superior, Universidad de Yaundé I donde el investigador del presente escrito ejerce de docente de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Es preciso subrayar que más allá de una investigación empírica, el presente trabajo de carácter exploratorio, sin la pretensión de ser una evaluación, tiene como objetivo de hablar de las prácticas docentes durante la crisis sanitaria del COVID-19, haciendo una reflexión sobre los logros y los desafíos actuales y futuros para una formación de calidad del alumnado camerunés residente en un mundo cada vez más digitalizado y competitivo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

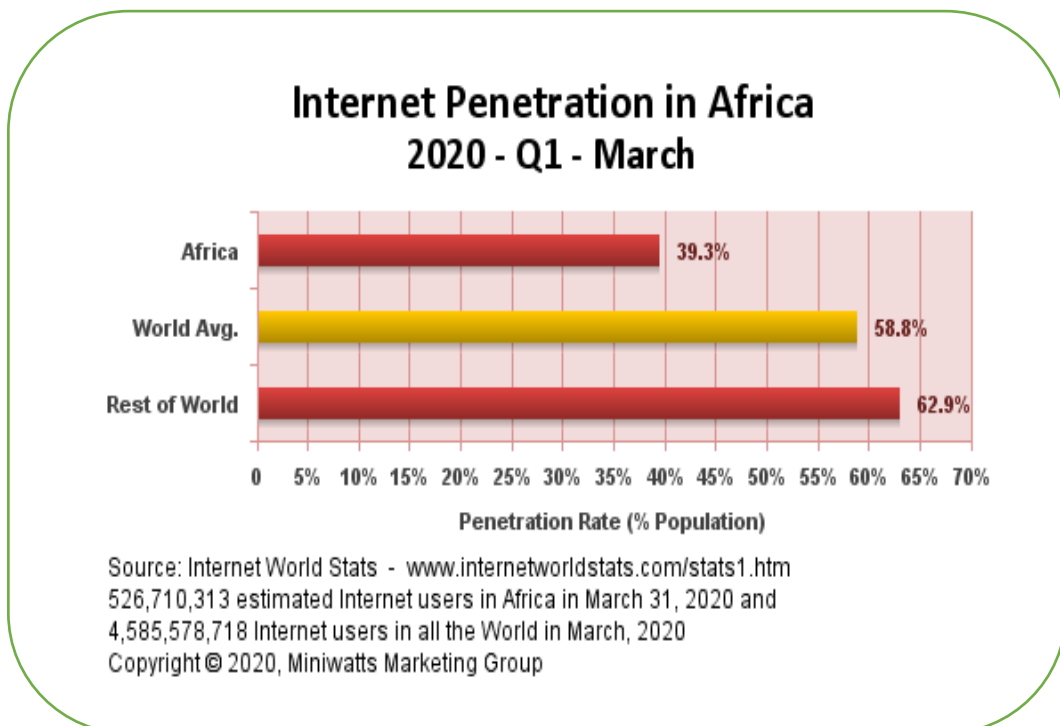
La penetración de internet no se da de manera equitativa a nivel global. La brecha digital entre los denominados países del norte y los países del sur es una realidad y no ha dejado de serlo por la situación de la pandemia del COVID-19. Según el *Internet World Stats* (2020), solo 11,5% de los abonados a internet de todo el mundo son africanos mientras que solo un 39,3% de africanos usan internet, como puede apreciarse en los gráficos que exponemos a continuación.

Gráfico 1. Usuarios de internet en África (2020)



Fuente: *Internet World Stats* (2020)

Gráfico 2: Penetración de internet en África (2020)



Fuente: *Internet World Stats* (2020)

En cuanto al uso de internet a nivel nacional, *Internet World Stats* (2020) deja constancia de que en las dos últimas décadas, el número de usuarios de internet pese a ser relativamente bajo, ha aumentado considerablemente en Camerún. Se ha pasado de 20.000 usuarios en el año 2000 a más de 6 millones en 2019.

Tabla 1. Usuarios de internet en Camerún 2020

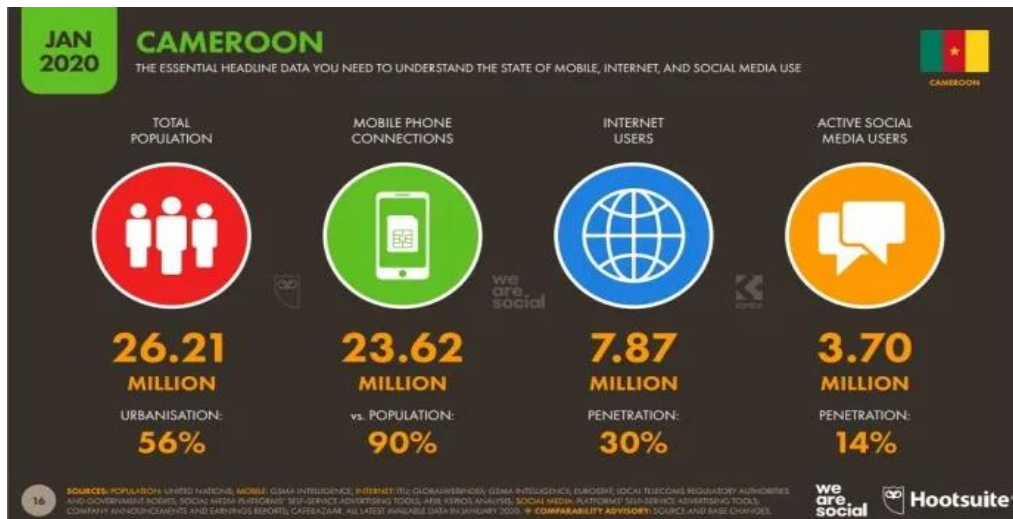
	Población (estimaciones de 2020)	usuarios de internet (31/12/2000)	usuarios de internet (31/12/2019)	Penetration de internet (% de población)	Crecimiento de uso de internet (2000-2019)
Camerún	26,545,863	20,000	6,128,422	23.1 %	30,542 %

Fuente: Elaboración propias a partir de datos extraídos en *Internet World Stats* (2020)

Si antes el condicionante del acceso difícil a internet eran los ordenadores, puede decirse que tanto en Camerún como en otros países africanos, los smartphones han revolucionado considerablemente en las últimas dos décadas el sector digital. Como se apuntaba en un estudio anterior (Kem-mekah Kadzue, 2018), la llegada de los teléfonos inteligentes ha supuesto un gran cambio dado que a diferencia de los ordenadores, la adquisición de los mismos ha sido relativamente generalizada entre la población africana, sobre todo en las zonas urbanas. En la misma línea, Alejaldre Biel (2014, p. 10) advertía que “las cifras sobre su uso en Gambia son muy representativas de la importancia que tienen estos dispositivos. Los datos publicados por el Banco Mundial en 2011 sobre el crecimiento del número de suscriptores a compañías de telefonía móvil en Gambia entre el año 2005, con unos doscientos cincuenta mil usuarios, y el año 2011 alcanzando casi el millón y medio, demuestran el impacto que la telefonía móvil está teniendo dentro de las fronteras gambianas” Según el último informe de *Hootsuite y We are social* (2020) llamado *Digital 2020 - Cameroon*, el número de usuarios de Internet cameruneses es de 7,87 millones, o sea el 30% de la población

camerunesa. Entre ellos, 3,7 millones son usuarios activos de las redes sociales, como puede comprobarse en la siguiente figura.

Figura 1. Usuarios de Internet en Camerún 2020



Fuente: Hootsuite y We are social (2020) llamado Digital 2020

Es preciso subrayar que el acceso a los smartphones de manera generalizada entre la población en las zonas urbanas en Camerún ha contribuido a reducir relativamente la brecha digital en el país pero sería insensato pensar que podría permitir cerrarla. Para cerrar la brecha digital sería necesaria, una política estatal o africana que fomente el acceso a gran escala al uso a bajo coste de internet y de los recursos tecnológicos en las instituciones educativas. Una política estatal de tal envergadura, en colaboración con otros países de los países de África central, permitiría modernizar la educación y agilizar la labor educativa de los profesionales del sector. Gracias a ello, se fomentaría el fácil y rápido acceso a la información, la democratización del conocimiento científico ya que este ya no estará solamente al alcance del docente. Así, se perdería menos horas de clase dictando el contenido de la asignatura al alumno, como si se vertiera agua en un receptáculo. Se invertiría ese tiempo en desarrollar competencias básicas y saberes. El desarrollo de la competencia digital tanto en los docentes como en el estudiantado camerunés son otros logros que nos aportaría esa

digitalización de la educación. Finalmente, solo eso nos permitiría encarrar eficazmente los retos educativos que nos plantearán las realidades sociopolíticas y geoestratégicas o sanitarias actuales o futuras, como es el caso de la actual pandemia del COVID-19. La pandemia ha puesto de rodillas a toda la humanidad, obligándonos a quedarnos en casa para evitar su propagación. En el mundo entero, el uso de internet y de los recursos de las TIC se han convertido en la herramienta de trabajo entre los profesionales de casi todos los sectores. Tratando del ámbito educativo, concretamente de la educación universitaria, son muchas las universidades del mundo, concretamente en los países industrializados, que antes de la llegada de la crisis sanitaria ya contaban con algunos recursos tecnológicos (campus virtuales, foros virtuales, grupos de trabajo en las redes sociales, etc.), los usaban y los compaginaban con las clases presenciales. Por lo que el no poder ir a la escuela, les ha supuesto un mero reto de probar otros recursos adicionales de videollamadas grupales (*Zoom, Skype, Hangouts, Google Duo*, etc.) para suplir las clases presenciales.

En cuanto al caso que nos interesa, Camerún, podemos plantearnos las preguntas siguientes: ¿cómo se puede encarrar/se ha encarrado una crisis de tal envergadura a nivel educativo si ninguna de las ocho instituciones universitarias camerunesas dispone/disponía de un campus virtual? ¿Cómo se ha enfrentado la crisis del COVID-19 si en muchas instituciones todavía se siguen métodos de enseñanza centrados en las clases magistrales, programas orientados hacia el contenido, el docente omnipotente y el mayor protagonismo del profesorado? ¿Cómo se puede enfrentar esta crisis en el ámbito universitario, si algunos estudiantes/profesores no disponen ni siquiera de ordenadores, teléfonos inteligentes o tablet? ¿Cómo se puede encarrar esta crisis si el acceso a internet sigue siendo un lujo en Camerún? ¿Cómo se puede encarar esta crisis con la brecha digital que prevalece en Camerún en particular y en África en general? Y más preguntas, estas nos vienen de la investigadora gabonesa Eyéang (2020): “¿cómo afrontar la educación online cuando solo dos de cada diez estudiantes tienen un ordenador y solo uno tiene ordenador e internet en casa?”, “¿qué debemos hacer, qué podemos hacer en relación con nuestra especificidad cultural y

nuestras limitaciones socioeconómicas? A continuación exponemos, tomando como marco de referencia las experiencias e-educativas del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior, Universidad de Yaundé I, las estrategias y respuestas educativas planteadas por la institución universitaria de la capital camerunesa de cara a la crisis sanitaria, haciendo hincapié en los logros y desafíos.

3. RESPUESTA EDUCATIVA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR, UNIVERSIDAD DE YAUNDÉ I

Después del anuncio del Presidente de la República camerunesa relativa a la suspensión de clases el 17 de marzo de 2020, cada institución educativa veló a que esa medida fuera efectiva y seguidamente empezó a plantear unas medidas de respuesta para que el estudiantado siga con la formación académica desde casa. Así es como la Universidad de Yaundé I anunció la suspensión de cursos presenciales en anfiteatros y aulas en favor de un nuevo sistema de enseñanza online. Para hacerlo realidad, se instó al *Centro Universitario de las Tecnologías de la Información (CUTI)* a que creara una plataforma para las clases en línea. Seguidamente, a nivel de cada facultad y departamento, se solicitó al profesorado de cada materia a que preparara en formato digital el contenido de cada una de las asignaturas que imparte para que se pueda subirlos en la mencionada plataforma que sería de libre acceso para los estudiantes. Dicha plataforma de enseñanza, diseñada y puesta en marcha unas semanas después, resultó ser al final una mera base de datos, con varios enlaces que daban a las diferentes facultades y Grande École que conforman la Universidad de Yaundé I, como se puede percibir en la imagen que viene a continuación.

Figura 2. Plataforma diseñada por el CUTI



Fuente: Captura de la web diseñada por el Centro Universitario de las Tecnologías de la Información (CUTI). <http://www.coursuy1.uninet.cm/>

La plataforma es de muy fácil manejo. Dependiendo del tipo de estudios cursados y el nivel de estudio, el estudiantado solo tenía que pinchar en un enlace para tener acceso a varios otros enlaces con los contenidos de todas las asignaturas de su nivel de aprendizaje. Si bien puede verse como una sencilla web para bajar la sustancia de la materia (Syllabus, contenido de la asignatura, ejercicios, bibliografía), pensamos que ese pequeño paso hacia la digitalización de la enseñanza es en realidad un gran paso de cara al cambio de paradigma en la enseñanza en Camerún. Se pasa de un modelo de clases magistrales y centradas en un docente que desgrana poco a poco el preciado contenido de su clase, como si de una mazorca de maíz se tratara, mientras el estudiantado lo picotea a duras penas, como si fueran gallinas en un corral, a clases centradas en el alumnado. Hay una democratización del conocimiento científico. La mazorca de maíz está al alcance de todos. El docente ya no pierde tantas horas desgranándola. El estudiantado mismo se encarga de ello. Tiene el conocimiento a su alcance, lo lee, lo interioriza, lo

Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 14 /July 2020 e- ISSN 2386-4915

manipula, lo contextualiza, lo cuestiona y, finalmente, apunta sus dudas para plantearlas al docente. Aprende leyendo, aprende reflexionando, solucionando ejercicios y usando recursos a su alcance (diccionarios, enlaces dentro del curso, fotografías, consulta bibliográfica). Aprende investigando, aprende haciendo. Como recomienda el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante MCER, 2002), se aplica una enseñanza centrada en la acción. El alumnado pasa a ser un protagonista de su aprendizaje, gracias al ejercicio de comprensión lectora, reflexión en grupo o individual sobre el contenido del curso al que se le somete. En la hora dedicada a la clase online, es un alumno preparado que ha leído detenidamente por su cuenta el contenido del curso, así se fomenta su autonomía y su espíritu crítico (enseñanza reflexiva). En las horas de clase en línea, está mejor preparado para contextualizar, usar, manipular los conocimientos adquiridos; debatir, aportar su opinión a las cuestiones planteadas por el docente o otros alumnos o resolver tareas diseñadas por el docente. No parte desde cero como en el enfoque tradicional. Ese enfoque tradicional hacía que el estudiante acababa considerando al docente como aquel que lo sabe todo, o aquel que debe saberlo todo. Lo que convertía al alumnado en un mero oyente, como una especie receptáculo.

Gracias a esa simetría entre los protagonistas del proceso educativo que establece la reforma metodológica, las sesiones de clases se centran en debates o resolución de ejercicios y, por consecuencia son más digestivas y nutritivas. Así es como se desarrolla competencias básicas en las sesiones de clases en línea. ¿Cómo puede debatir o plantear sus dudas al profesorado o otros compañeros de clase si las clases presenciales están suspendidas y que la plataforma diseñada por el CUTI, como hemos visto, no tiene un espacio para el intercambio o la interacción (chats, videoconferencias, mensajería...)? Allí es donde los distintos departamentos y centros educativos de la Universidad de Yaounde, o concretamente el Departamento de Lengua Extranjeras de la Escuela Normal Superior, conociendo a ciencia cierta la realidad socioeconómica de Camerún, ha optado por el uso de una plataforma complementaria que ya está al alcance de la gran mayoría o casi totalidad del estudiantado: *Whatsapp*.

La herramienta *Whatsapp messenger* como bien sabemos es una aplicación de mensajería para teléfonos inteligentes, en la que se envían y reciben de manera instantánea mensajes mediante internet, así como imágenes, documentos, vídeos o grabaciones de audio, entre otras funciones. La idea, al optar por el uso de *Whatsapp*, era aprovechar los recursos que ofrece esta aplicación para hacer posible las clases en línea. Parece bastante rudimentaria utilizar exclusivamente una interfaz como esta para tales fines. Pero es de subrayar que se trata de una red social de fácil acceso y que la comunidad estudiantil de la universidad/departamento objeto de estudio usa diariamente. Por lo tanto, el uso y el acceso al mismo no suponen ningún reto inconmensurable ni para los docentes ni para los estudiantes. La utilización de esta herramienta para fines de enseñanza consistió en primer lugar en la creación de grupos de *Whatsapp* para cada asignatura que incluía los estudiantes, el docente de la materia en cuestión y la jefa de Departamento de Lengua Extranjera. En las horas dedicadas a las clases presenciales según el calendario académico, los estudiantes se aseguran de disponer de una conexión a internet, para que los docentes llevaran a cabo las clases a través de *Whatsapp*. Dado que el alumnado tenía descargado de antemano el contenido de la clase en la plataforma generada por el CUTI, las horas de clases de *Whatsapp* se convertían en un tiempo para hacer o corregir ejercicios, debatir, cantar, recitar fragmentos de novelas o poemarios, plantear y responder a dudas, explicar o ahondar en cuestiones que los estudiantes no hayan interiorizado y, por ende, desarrollar competencias, saberes y reforzar la competencia digital y el espíritu crítico, tanto en el docente como en el alumnado. En este sentido, esta reforma educativa brindó a los estudiantes la oportunidad de participar en interacciones y debates en vivo en los que utilizaban sus habilidades lingüísticas y de pensamiento crítico para formular opiniones o argumentos sobre las cuestiones planteadas por el docente o cualquier otro alumnado.

La importancia de desarrollar la competencia digital docente y del alumnado viene recogida en los marcos de referencias sobre la enseñanza, *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado INTEF (2017)*, *Instituto Cervantes (2012)* y *MCER (2002)*. Como apunta el *European*

Parliament and the Council (2006), la competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de móviles u ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. En este sentido, la enseñanza pasó de ser lineal a ser dinámica en la medida en que la comunicación en sí, a pesar de la distancia física, es multimodal y atractiva. Tanto el docente como los estudiantes usan mensajes escritos, notas de voz, imágenes y documentos para comunicarse. Si hay una necesidad de ahondar en una cuestión determinada, el docente envía por el grupo *whatsapp* de clase infografías, fotografías, vídeos o enlaces de interés. A pesar de la distancia física, hay un seguimiento más cercano del estudiantado, en la medida en que además de las horas sesiones de clases virtuales, si al docente le parece oportuno, puede compartir en cualquier momento con sus estudiantes informaciones de interés en torno a la asignatura o al mundo del español/alemán como lengua que encuentra en la web.

Las evaluaciones se hacen o se hicieron también por este canal. Hay docentes que optan/optaron por el trabajo en grupo, dividiendo la clase en subgrupos con temas de reflexión en torno a los que los estudiantes habían de articular sus reflexiones. Así es como, los estudiantes creaban otros grupos *whatsapp* o usaban otros medios como *google documentos* para los más experimentados, hacían la tarea y se la enviaban al docente. Otros docentes optaron más bien por el trabajo individual mediante un examen con varias preguntas principalmente abiertas. Se asigna una hora para la realización de la misma como en un examen presencial. Durante la franja horaria seleccionada, los estudiantes individualmente responden a las preguntas planteadas y envían en formato electrónico el trabajo al docente. Cambia sustancialmente el tipo de examen. Se da prioridad a pruebas con preguntas que implican una razonamiento, análisis, comentario o interpretación de hechos, frases, textos, fórmulas, o diseño de tareas, etc. Así descrita es como se ha realizado las clases durante el período de confinamiento en Camerún, del 17 de marzo aproximadamente hasta el 1 de

junio en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior, Universidad de Yaoundé I. Gracias las iniciativas del *e-learning*, que han tenido una muy buena acogida tanto entre la comunidad estudiantil como entre el profesorado del Departamento de Lenguas Extranjeras, no ha habido una ruptura del proceso de enseñanza/aprendizaje. Pero, rápidamente, surge la pregunta de saber si lo experimentado en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior hubiera funcionado en otros departamentos o instituciones universitarias que cuenten con más de 700 alumnos. Sin lugar a dudas, siendo una institución de formación del profesorado de secundaria, la Escuela Normal Superior en este sentido goza de algunos privilegios o facilidades que no se contemplarían en otras instituciones.

El primero de junio de 2020 marca un cierre de ciclo de las clases en línea, en la medida en que el gobierno dictó oficialmente ese día como vuelta al colegio o reapertura de las instituciones académicas. Se reanudan las clases presenciales, eso sí, los centros deben tomar medidas para asegurar el respeto de los protocolos de seguridad y de prevención contra el COVID-19 tal como el distanciamiento físico o la disposición del agua y jabón en sitios estratégicos para que la comunidad universitaria se lave las manos. Cabe preguntarse si eso significa que todos los esfuerzos, acciones y actuaciones pedagógicas realizadas en camino a la digitalización de la enseñanza a lo largo de los últimos dos meses se suspenden también. ¿Qué conclusiones podemos sacar de estas experiencias e-educativas poco comunes que nos han brindado la crisis sanitaria? ¿La vuelta a la realidad educativa de antaño supone una suspensión de todo lo que se estaba llevando a cabo usando las TIC para posibilitar la enseñanza?

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sea donde sea, la digitalización de la educación ya no es una opción para las innovaciones educativas sino una necesidad para responder a los condicionantes que nos plantean la realidad del contexto educativo o las circunstancias de todo tipo como la de la pandemia del COVID-19. No obstante la brecha digital en África representa un gran freno para una enseñanza 2.0, pero tampoco debería ser una excusa para justificar la falta de iniciativas para digitalizar la escuela. Aunque sean limitados los recursos tecnológicos, es tarea de las instituciones educativas y de los docentes de intentar transformar las dificultades en posibilidades. Innovar, hacerlo algo con los recursos disponibles, por muy escasos que sean, forma parte ya de las obligaciones del profesorado.

Las iniciativas de *e-learning* que se han puesto en marcha en el ámbito universitario (Departamento de Lenguas Extranjeras) debido a esta pandemia son pruebas tajantes de que varias innovaciones e-educativas podrían haberse experimentado años atrás, tomando en cuenta las realidades socioeconómicas y digitales de nuestro contexto educativo. La decisión de suspensión de las clases presenciales debido a la pandemia surgió en pleno inicio del segundo cuatrimestre, pero gracias a la inteligencia numérica, el estudiantado del Departamento de Lenguas Extranjeras ha podido seguir su formación profesional. Es de valorar la buena acogida de estas innovaciones por los estudiantes. Puede decirse que la experiencia vivida es en sí un valor añadido para los estudiantes y seguramente les habrá hecho reflexionar sobre la importancia de incorporar las TIC en sus futuras prácticas docentes. En este sentido, usar las redes sociales que usan diariamente el alumnado, *Whatsapp, Facebook, Twitter, Instagram, etc.*, para finalidades educativas permitiría experimentar un cambio de la metodología educativa y, seguramente, garantizaría mejores resultados académicos. Muchos son los alumnos que usan esas herramientas con una mera finalidad lúdica. Por lo tanto al fomentar iniciativas educativas gracias al uso de la tecnología, el alumnado irá descubriendo todos los recursos educativos que brindan las TIC.

A nivel económico, saldrá más económico para los alumnos poder tener acceso a materiales educativos disponibles en línea o fragmentos de materiales físicos escaneados por sus docentes y subidos en la plataforma online de enseñanza. Y si es un curso de lengua extranjera, se tratarían de materiales que generalmente no son ni disponibles en las bibliotecas universitarias. Por otra parte, los estudiantes que dispongan de un portátil ahorrarían dinero al no tener que imprimir todo el material recibido, pues todo lo dispone en su ordenador o móvil. A nivel del cambio de paradigma metodológico, como se ha advertido arriba, la digitalización de la enseñanza cambiaría la tradición educativa y, por ende, garantizaría mejor rendimiento académico. En la medida en que el alumno se hace responsable de su proceso de aprendizaje. Se convierte en estudiante autónomo, estudiante-investigador, estudiante reflexivo, estudiante que aprende haciendo.

Además de iniciativas personales del docente, es oportuno que el fomento de la enseñanza 2.0 sea una prioridad para las políticas educativas que sí tienen el peso o poder adquisitivo para revolucionar la educación a nivel estructural. En cuanto al ámbito que nos atañe, el universitario, es urgente que las instituciones universitarias tengan una plataforma virtual de enseñanza (campus virtual) para completar las necesidades del campus presencial. Para hacerlo realidad, los informáticos de cada universidad tan solo tienen que usar plataformas de aprendizaje online de libre acceso como *Moodle* para diseñar el campus virtual donde los alumnos no solo podrán subir y bajar y materiales enviados por el docente, sino también comunicar(se) a través de los espacios de mensajería, chat o foros virtuales y, si es posible, videoconferencias. ¿Qué ventajas ofrece un campus virtual?

En primer lugar hay que apuntar que si las instituciones educativas ya los tuvieran antes de que surgiera la crisis sanitaria, los docentes estarían familiarizados con su uso y las innovaciones educativas no hubieran supuesto un gran desafío, estrés o ansiedad por parte del profesorado y alumnado. En este caso, las instituciones universitarias no hubieran empezado de cero. Como ya se han plantado las semillas, al menos en el Departamento objeto de estudio, gracias a la pandemia del COVID-19, convendría seguir adelante con

el proceso de digitalización de la educación pero esta vez a nivel estructural. La creación de un campus virtual en cada institución universitaria, entre otras ventajas, daría flexibilidad a todos los protagonistas involucrados en el proceso de enseñanza, en la medida en que cada cual puede acceder a los contenidos de clase y recursos materiales en cualquier momento y desde cualquier lugar. Por otra parte facilitaría una comunicación sincrónica y asincrónica entre la comunidad educativa gracias al uso todos los recursos tecnológicos que ofrece. Asimismo, se gana en tiempo y cambio metodológico, las horas de clases centradas en el contenido y en el docente (clases magistrales), pasan a ser horas de reflexión, tratamiento de la información, construcción participativa del conocimiento y desarrollo de las competencias básicas. Así se da paso a una enseñanza/aprendizaje reflexiva y experiencial.

La enseñanza bajo los preceptos del enfoque por competencias tan recomendada por las políticas educativas camerunesas se hará posible gracias a varios factores incluido la digitalización de la enseñanza. En este sentido es importante que desde el gobierno se implemente medidas e-educativas que permitan ese cambio metodológico en todos los sectores y zonas del país: facilitar la disponibilidad de portátiles en los centros educativos, dotar los centros de una conexión a internet de fibra óptica de banda ancha, facilitar el acceso a bajo coste a la conexión a internet de fibra óptica de banda ancha o de operadores telefónicos, etc. Como se advertía en un estudio anterior (Kem-mekah Kadzue, 2018), el anuncio del actual presidente camerunés en 2016 referente al galardón de portátiles a los universitarios con mejor expediente académico es una muestra de la importancia que se está dando a las TIC en la formación de la juventud africana. No obstante, cabe señalar que una cosa es tener conocimientos básicos y técnicos sobre el uso de la herramienta informática y otra muy distinta estar capacitado para el uso pedagógico de la misma. Una cosa es disponer de un portátil o/y móvil inteligente, otra tener una conexión a internet estable para aprovechar de los recursos y materiales educativos que facilitan las TIC. En este sentido, solo iniciativas e-educativas planteadas desde arriba podrían dar frutos a resultados estructurales o sistémicas. Solo

eso podría permitir que la educación en todos los ciclos (primaria, secundaria, universitaria) y todas las zonas urbanas y rurales del triángulo nacional pueda dar un salto cualitativo para una formación de estudiantes competentes en todos los sentidos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alejaldre Biel, L. (2014). Inclusión de las TIC en el contexto de la enseñanza de E/LE en Gambia. *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, 1-13.
- Eyeang, E. (2020). Cómo afrontar la educación online cuando solo dos de cada diez estudiantes tiene ordenador y solo uno tiene internet en casa. *Web Mujeres por África* <https://mujeresporafrica.es/2716-2/> [consultado el día 22/05/2020]
- Hootsuite y We are social (2020). *Digital 2020 – Cameroon*. <https://www.digitalbusiness.africa/reseaux-sociaux-les-37-millions-de-camerounais-presents-sur-facebook-instagramm-twitter-et-linkedin/> [consultado el día 08/05/2020]
- Instituto Cervantes, (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares, Dirección Académica.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente. Instituto Nacional de Tecnología Educativas y de Formación del Profesorado*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España, Enero 2017. <http://www.slideshare.net/educacionlab/marco-comn-de-competencia-digital-docente-2017> [consultado el día 08/05/2020]
- Internet World Stats (2020). *Internet World Stats. Usage and population statistics*. <https://www.internetworldstats.com/stats1.htm> [consultado el día 08/05/2020]
- Kem-mekah Kadzue, O. (2018). TIC y enseñanza de español en camerún: creencias del profesorado e implicaciones didácticas. *Intercambio/Échange* 2, 84-96.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Subdirección General de Cooperación Internacional. Madrid, Secretaría. General Técnica del MECD y Grupo ANAYA, S.A.

Official Journal of the European Union (2006). *Recommendation of the European Union and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC). En <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> [consultado el día 08/05/2020]

Université de Yaounde I (2020). *Cours en ligne université de Yaoundé I*. <http://www.coursuy1.uninet.cm>. [Consultado el día 08/05/2020].



Direitos Humanos: expressões de cultura numa sociedade em mudança

Human Rights: expressions of culture in a changing society

Hélia Bracons

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Resumo: Os Direitos Humanos têm como fundamento e objetivo a promoção e a integração das pessoas num mundo cada vez mais globalizado e diversificado. Este texto de reflexão, tem como base alguns dados empíricos, tenta abordar a temática dos Direitos humanos e Cultura, tendo como objetivo conhecer as perceções dos estudantes de 1ºano da Licenciatura em Serviço Social, no que respeita a estas dimensões. Foi aplicado uma entrevista semiestruturada a 45 estudantes da turma do referido Curso, numa Universidade privada, em Lisboa, no ano letivo de 2018/2019, no sentido de aferir o seu entendimento que têm acerca de Direitos humanos, cultura, expressões de cultura e sua relevância enquanto dimensão de identidade e cidadania global. As conclusões permitem verificar que o reconhecimento da diferença e o respeito pelo *Outro* enquanto dimensões essenciais de valorização da pessoa é fundamental para que todos se sintam integrados numa sociedade cada vez mais diversa e global.

Palavras-chave: Serviço social, Direitos humanos, Cultura, Expressões de cultura.

Abstract: Human Rights is based and objective in promoting and integrating people in an increasingly globalized and diverse world. This text of reflection, based on some empirical data, tries to address the theme of human rights and culture, aiming to know the perceptions of students of 1st year of the Degree in Social Work, with regard to these dimensions. A semi-structured interview was applied to 45 students of the class of the course, at a private university in Lisbon, in the academic year 2018/2019, in order to assess their understanding of human rights, culture, expressions of culture and their relevance as a dimension of identity and global citizenship. The conclusions allow us to verify that the recognition of difference and respect for the *Other* as essential dimensions of valuing the person is fundamental for everyone to feel integrated into an increasingly diverse and global society.

Keywords: Social Work, Human Rights, Culture, Expressions of Culture.

Received: 16/04/2020 Reviewed: 11/05/2020 Accepted: 22/06/2020 Published: 07/07/2020

Standard reference: Bracons, H. (2020). Direitos Humanos: expressão de cultura numa sociedade em mudança. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 75-94. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0013

Correspondende: Hélia Bracons. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Serviço Social, Lisboa (Portugal). Correo electrónico: helia.bracons@ulusofona.pt

1. DIREITOS HUMANOS, SERVIÇO SOCIAL E CULTURA

Os Direitos Humanos são o reflexo de todos os campos relevantes na ordem social. Os Direitos Humanos representam uma *ética de mínimos*, comum a toda a sociedade, que procura respeitar as exigências éticas básicas de uma vida digna, as liberdades, a autonomia da pessoa humana e a expectativa de respostas reparadoras das desigualdades sociais e económicas.

Esta vocação de universalidade, quer dizer, o fazer de qualquer direito humano algo não submetido a uma identidade e cultura determinada ou a uma característica individual concreta, é o principal contributo para o nosso mundo plural e complexo.

A universalidade dos Direitos Humanos (e o respeito pela dignidade das pessoas que comporta) significa uma cidadania total, não exclusiva de qualquer grupo social. O *direito a ter direitos* é, afinal, o primeiro requisito para proteger o valor do ser humano e a sua dignidade.

Na verdade, os grandes desafios contemporâneos dos Direitos Humanos (depois da ênfase inicial, como se referiu, nas questões políticas e cívicas) prendem-se muito em particular, com a luta pela igualdade de direitos, pela não discriminação de qualquer tipo, pelo respeito pela diversidade.

O desenvolvimento dos Direitos Humanos é um elemento essencial para o êxito da integração no mundo, para promover e proteger os indivíduos e para conseguir pessoas autónomas capazes de defender e promover os seus direitos no mundo globalizado.

A ideia dos Direitos Humanos é uma ideia generosa, mas que exige ser construída. E isto porque os horizontes não estão desanuviados tanto no plano dos conceitos como, em especial, no plano concreto do «mundo vivido», no campo das experiências, atitudes e vivências.

Os Direitos Humanos são em alguma medida uma herança sem testamento como dizia o escritor René Char, tão apreciado por Hannah Arendt, e são, sobretudo, uma tarefa desafiante, têm que ser conquistados.

Um dos objetivos fundamentais para o futuro é, portanto, o de aprender cada vez mais a conviver partilhando projetos comuns com outras pessoas num mundo diverso e plural, em que o direito à diferença tem de ser conjugado com a ideia de dignidade e direitos humanos.

A comunidade de Direitos Humanos é suposta lutar contra toda e qualquer exclusão, tanto interna como externa. No mundo globalizado, com diferenças acentuadas entre países pobres e ricos, um sector importante dos excluídos é, nomeadamente, representado pelos que se veem obrigados a emigrar por razões económicas e políticas, mas como escreveu Bauman:

“graças aos emigrantes que procedem tantas vezes de lugares remotos, o choque das civilizações de que fala Samuel Huntington, transforma-se de repente num encontro de vizinhos [...] Se há seres humanos que respeitam e apreciam outros seres humanos e se esforçam por dialogar com eles, as diferenças culturais deixam de ser um *casus belli*” (2006, p. 72-73).

No mundo atual, os Direitos Humanos não são monopólio de ninguém. São património de todos, que exige a reinvenção de novos mapas culturais, plasmados na dignidade de cada pessoa, redescobrimo princípios, valores e práticas que possibilitem o direito à liberdade, justiça, solidariedade e desenvolvimento social. Um regime universal para a proteção dos direitos humanos deve ser sempre compatível com o pluralismo, ou seja, deve ser possível manter regimes de proteção de direitos humanos em civilizações,

culturas e religiões muito diversas, em que cada um discorda frequentemente de elementos tidos essenciais por outros, todavia, se pessoas de diferentes culturas podem talvez continuar em desacordo sobre o que é Bem, devem porém chegar a acordo sobre o que é insuportável e injustificadamente Mal.

A universalidade dos Direitos Humanos, como já se aludiu anteriormente, atende cada vez mais, não só às pessoas nos seus pontos de encontro, mas também nos desencontros sociais, éticos, morais e políticos. Salvar os Direitos Humanos, no contexto da diferença, exige uma perspectiva holística da natureza das relações entre seres humanos, mas também entre grupos (as comunidades humanas como “comunidades de direitos”). E exige, por sua vez, opções de consciência que respeitem a liberdade individual e o direito a ser igual, quando a diferença inferioriza e, a ser diferente quando a igualdade caracteriza.

O enfoque nos Direitos Humanos, especialmente nos novos direitos é, uma perspectiva relativamente recente em Política Social e Serviço Social e sintetiza os efeitos positivos dos esforços redistributivistas e das exigências que vão mais além da simples satisfação de bens e serviços e que respeitam a desigualdades sociais diversas. Este enfoque pressupõe e exige uma nova forma de conceber a intervenção e gestão do social. A perspectiva de Direitos Humanos em Serviço Social e Política Social aponta, pois, para a construção de uma nova cultura social e institucional que se expresse em práticas sociais ajustadas a todas as dimensões dos Direitos Humanos, designadamente o respeito ativo pela diferença e seu entendimento como algo profundamente positivo e enriquecedor.

Neste sentido, pela sua natureza e características e impactos de que se reveste, a competência cultural constitui uma prática promotora dos direitos humanos, quer na defesa da sua aplicação, quer no seu ensino. Procura o respeito à diferença, a possibilidade de opções distintas como manifestação da participação e da tolerância. A competência cultural visa estabelecer relações baseadas na compreensão da diversidade e no enriquecimento social mútuo. É um processo repleto de conflitos, que se resolvem com o

diálogo, a escuta mútua, a concentração e a sinergia. E nesta medida, facilita modos de comunicação, intercâmbio ou conexão entre pessoas e grupos, situando em igualdade maneiras distintas de pensar e códigos de expressão diferentes (Beuchot, 2005 y Ruiz, 2003).

Em suma, a competência cultural define a diferença como uma relação dinâmica entre pessoas e entidades que se conferem sentido mutuamente. E neste sentido, respeita e potencia o carácter universal dos Direitos Humanos, segundo os quais, estes pertencem a todas as pessoas sem que importe o sexo, idade, posição social, crença religiosa, origem familiar, condição económica ou etnia.

A Federação Internacional dos Assistentes Sociais é, aliás, clara a este propósito: “o Serviço Social respeita os direitos de indivíduos e grupos expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nas outras convenções internacionais complementares da Declaração” (IFSW, 2000 y IFSW, 2010).

“O Serviço Social preocupa-se com a proteção das diferenças individuais e de grupo. É muitas vezes obrigada a servir de ligação entre as pessoas e o Estado ou outras autoridades, a defender causas particulares e a garantir proteção nas situações em que a ação estatal em prol do bem comum, ameaça os direitos e liberdades de determinadas pessoas ou grupos. Por exemplo, em casos de afastamento de crianças de suas famílias; de negação de assistência; de internamento de idosos e deficientes em instituições; de conflitos em torno da habitação” (ONU, 1999, p. 108).

Ou, acrescente-se, de pessoas pertencentes a grupos culturais específicos. Os Direitos Humanos são, com efeito, inseparáveis da teoria, valores, deontologia e prática do Serviço Social. Os Direitos Humanos têm que ser garantidos e promovidos e encarnam a justificação e motivação que presidem à ação do Serviço Social.

Gore (1969) já tinha relacionado claramente o Serviço Social com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aquando do seu discurso na Conferencia Internacional de Helsínquia sobre o Bem Estar Social, em 1968, quando disse:

“a relevância da Declaração no Serviço Social assenta fundamentalmente no facto de reconhecer de forma inequívoca o valor e a dignidade da pessoa (...) O Serviço Social procede da mesma assunção básica segundo a qual cada ser humano tem um valor intrínseco, independentemente da sua condição social ou material”.

A publicação sobre direitos humanos e Serviço Social nos anos 90 (de novo em 1992, revista em 1994 e publicada em Portugal em 1999) pelas Nações Unidas em colaboração com a Federação Internacional dos Assistentes Sociais e a Associação de Escolas de Serviço Social, constitui, neste aspeto, um marco da maior importância.

Em 2010, a IFSW em (Standards in Social Work Practice Meeting Human Rights), ao mesmo tempo que cria o website de Direitos Humanos, reforça ainda o seu pensamento: “o Serviço Social é uma profissão dos Direitos Humanos”; e acrescenta “o Serviço Social parte do mesmo pressuposto que a Declaração Universal dos Direitos Humanos segundo a qual cada ser humano tem valor em si mesmo, independentemente da sua condição social ou material” (IFSW, 2010, p. 11). Sublinhando as palavras de Gore, já acima citadas.

Algo, que aliás já estava contido na definição de Serviço Social dada conjuntamente em 2001 pela Federação Internacional de Assistentes Sociais (IFSW) e a Associação Internacional de Escolas de Serviço Social (IASSW):

“a profissão de Serviço Social promove a mudança social, a solução dos problemas nas relações humanas e o empowerment das pessoas tendo em vista o seu bem-estar e intervindo, utilizando as teorias sociais e do comportamento humano e adotando com princípios

fundamentais os princípios dos direitos humanos e também da justiça social” (IFSW, 2010, p. 32).

Embora os Direitos Humanos não se sobreponham totalmente ao conceito de justiça social, a vantagem de ter como referência os princípios associados aos direitos humanos é dispor de um enquadramento mais abrangente (NASW, 2003, p. 211) e mais assertivo (Dominelli, 2007, p. 17).

A atenção para com a promoção e defesa dos direitos humanos, presente, por exemplo em Branco e Portas (citado em ONU, 1999), juntou-se à tradicional preocupação do Serviço Social com o atendimento das necessidades humanas (Dominelli, 2007) no objetivo de promoção de um mundo mais igualitário e do bem-estar humano.

Isto, não obstante, até ao momento, poucos autores na produção científica do Serviço Social, terem discutido verdadeiramente, como diz Reichert (2007: 4) a questão dos direitos humanos (Reichert, 2007 y Wronka, 1998).

A explicação para tal, ainda segundo Reichert assenta no facto dos Assistentes Sociais se terem focalizado no conceito de justiça social e terem uma visão mais local (mais restritiva) da sua profissão.

Na verdade, o conceito de Serviço Social tem-se dividido entre os que acreditam tratar-se de uma atividade que procura mudar as estruturas sociais que não permitem o pleno desenvolvimento do indivíduo e dos grupos de pessoas, e os que acreditam que o Serviço Social deve apoiar os indivíduos na sua adaptação às condições de vida. Esta dicotomia (entre estrutura e ação, conflito e ordem) é bem caracterizada por Dominelli (2002) como a divisão entre os Assistentes Sociais que pedem mudança e os que trabalham pelo “status quo”.

Como reiteram Branco e Portas (citado em ONU, 1999, p. 22),

“o Serviço Social caminha no sentido de considerar os Direitos Humanos como o outro princípio organizativo da sua prática profissional. A passagem de uma orientação centrada nas necessidades para uma afirmação de direitos foi-se tornando necessária uma vez que era preciso satisfazer carências importantes e palpáveis”.

Kendall (2000) sugere que os Assistentes Sociais têm muito a oferecer no que respeita ao estudo e resolução dos novos problemas sociais e, também, quanto aos debates sobre reformas no Estado Social. Neste mesmo sentido, os Assistentes Sociais devem ter presente o que Payne (2007) designa como os atributos necessários do Serviço Social, isto é, “pessoais, profissionais e políticos”. Sendo que, em simultâneo, os Assistentes Sociais devem estar cientes da necessidade de evitar práticas que possam contribuir para a quebra ou diminuição de direitos.

Especialmente importante, porém, é a contribuição de Ife (2001) – ele próprio professor e autor de Serviço Social – segundo a qual os direitos humanos são constantemente construídos, contestados e reconstruídos. Este autor reitera a política dos Direitos Humanos da IFSW quando sugere que na resposta aos direitos humanos assenta a responsabilidade do Assistente Social. Responsabilidade que requer uma clara e profunda ligação entre universalismo e particularismo.

De acordo com Ife, os contextos culturais devem ser cuidadosamente tidos em atenção antes de se fazerem considerações definitivas sobre a aplicação dos Direitos Humanos. Tal constitui, porém, um primeiro passo na análise do problema universalidade/particularidade. A análise deste dualismo sugere que não se trata de uma questão de “cada um/ou” mas antes é o caso de “ambas/e”. E há formas de o conseguir.

A primeira consiste em considerar que existem duas categorias de direitos humanos: uma que respeita os direitos universalmente aplicáveis (ex. direito à dignidade do ser humano); e outra sobre direitos humanos em contextos

específicos (ex. direito a cuidados de saúde ou direito à educação). O direito à liberdade de expressão pode ser considerado como universal, mas, no contexto de certas tradições culturais, é relativamente pouco importante, enquanto que em outros contextos culturais constitui a verdadeira base do sistema político.

Outra forma, ainda, consiste em ter em atenção a relação entre direitos e necessidades. Por vezes, assume-se que há necessidades humanas universais das quais deriva a de direitos humanos. Ora, talvez valha a pena, como diz Ife (2001, p. 80), pensar ao contrário. Ou seja, a ideia de Direitos Humanos universais cria necessidades que derivam da nossa compreensão dessa ideia. A adoção desta linha de raciocínio leva a pensar que os direitos humanos são de facto universais e que as necessidades variam de contexto para contexto. Assim, por exemplo, o direito à educação e as necessidades educacionais.

Outra forma, também, é entender que os Direitos Humanos são aspirações universais e não universais empíricas. Os Direitos Humanos não existem no sentido objetivo positivista, são construídos, são representações de importantes aspetos ou dimensões dos humanos. Neste sentido, não são algo estático: transformam-se à medida que as nossas ideias e valores mudam e são suscetíveis de aceções diversas conforme os contextos culturais em presença.

No que respeita concretamente ao Serviço Social e à sua prática, uma nova e mais sofisticada visão do problema (Ife, 2001, p. 82) revela que os Direitos Humanos – considerados as formas de entendimento supra mencionadas – podem efetivamente providenciar um quadro de referência no qual as tensões provocadas pelo facto de se trabalhar com a diferença/diversidade podem ser ultrapassadas. Este é, no fundo, o fundamento e prática do próprio conceito de competência cultural.

Na publicação de 1987 intitulada *Human Rights: Questions and Answers* (em português, “Direitos Humanos: Perguntas e Respostas”), as Nações Unidas definem Direitos Humanos da seguinte forma:

O Serviço Social é uma profissão cujo objetivo consiste em provocar mudanças sociais, tanto na sociedade em geral como nas suas formas individuais de desenvolvimento. Os profissionais de Serviço Social dedicam-se ao trabalho em prol do bem-estar e da realização pessoal dos seres humanos; ao desenvolvimento e utilização disciplinada do conhecimento científico relativo ao comportamento das pessoas e sociedades; ao desenvolvimento de recursos destinados a satisfazer necessidades e aspirações individuais, coletivas, nacionais e internacionais; e à realização da justiça social. (ONU, 1999). Os direitos correspondentes às necessidades humanas têm de ser garantidos e promovidos, e incarnam a justificação e motivação que presidem à ação do Serviço Social. A defesa de tais direitos deverá, assim, fazer parte integrante do Serviço Social, mesmo se nos países que vivem sob regimes autoritários tal defesa possa ter consequências graves para os profissionais de Serviço Social (ONU, 1999).

2. MÉTODO

Este trabalho pretende refletir sobre Direitos humanos e Cultura, tendo como objetivo conhecer as perceções dos estudantes de 1ºano da Licenciatura em Serviço Social de uma Universidade privada, em Lisboa, no que respeita a esta temática.

Para este estudo exploratório, optamos por uma metodologia qualitativa. Foi aplicado uma entrevista semiestruturada a 45 estudantes da turma do referido Curso, no ano letivo de 2018/2019 (41 mulheres e 4 homens) no sentido de aferir o seu entendimento sobre Direitos humanos, cultura, expressões de cultura e sua relevância enquanto dimensão de identidade e cidadania global. Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo (Moreira, 2007). Para a referida análise, procurámos dar voz aos entrevistados, dando sentido ao que foi mencionado.

3. ALGUNS RESULTADOS PARA REFLEXÃO

3.1. Direitos Humanos

Os Direitos humanos permitem-nos desenvolver plenamente as nossas qualidades humanas, a nossa inteligência, os nossos talentos e satisfazer as nossas necessidades espirituais e de outra natureza. Baseiam-se na crescente procura de uma vida na qual a dignidade e o valor inerente a qualquer pessoa mereçam respeito e proteção (ONU, 1999).

Quando falamos de Direitos humanos remete-nos, acima de tudo, para a preservação da dignidade humana, que necessita de ser preservada, cuidada e assegurada, para que todas as pessoas possuam as mesmas oportunidades. Todos os seres humanos merecem viver uma vida com dignidade e para tal é crucial que a liberdade, a igualdade e a solidariedade estejam garantidas.

Para a maioria dos estudantes, Direitos humanos diz respeito aos direitos básicos dos seres humanos como: a vida, a liberdade, a liberdade de expressão, o acesso à educação, à saúde, à habitação, à alimentação, ao trabalho, o direito ao voto e o direito a fazer escolhas. E2, E3, E5, E6, E8

Os Direitos Humanos são direitos que são inerentes à nossa natureza, sem os quais não podemos viver. E12

Os Direitos Humanos visam o bem comum social, o respeito entre os indivíduos e a dignidade de cada um na sua individualidade. E9

Quando se fala em Direitos humanos fala-se de respeito pela pessoa humana em todos os aspetos (...) respeito pela sua diversidade cultural e garantia das condições mínimas para se viver com dignidade. E13

Os estudantes referem que a justiça e a igualdade no acesso aos Direitos devem estar presentes, independentemente da cor, idade, género, religião e cultura de cada pessoa.

A cultura, a religião e a questão de género de cada pessoa não deve ser impeditivo para ter acesso a Direitos fundamentais. E10

Remete também para a igualdade de Direitos. E26

Os Direitos deviam ser distribuídos de forma justa e igual independentemente da cor, idade e sexo. E7

São Direitos fundamentais que todos os seres humanos de todos os povos e nações devem usufruir pelo simples facto de existirem, independentemente da sua classe social, etnia, género, nacionalidade ou género político. E21, E23

A luta contra a discriminação, consiste em convencer as pessoas de que todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e em direitos. E44

Os direitos comuns a todas as pessoas, particularmente às pessoas mais vulneráveis, que as protejam de situações complexas, foi levantado por alguns estudantes. Direitos que proporcionem bem-estar, tranquilidade, segurança e conforto aos indivíduos em sociedade, é fundamental.

Quando falamos de DH falamos de direitos comuns a todos os indivíduos. Direitos que proporcionem estabilidade e bem-estar na sociedade. E11

Para podermos viver em sociedade e comunidade com várias pessoas e culturas diferentes, são necessários direitos que nos protejam de várias situações. E12

Quando se fala em DH falamos de integração de pessoas desfavorecidas e vulneráveis que não têm acesso aos serviços. E18

É importante que as pessoas se sintam seguras e confortadas com o que lhes é dado. E14

Compreensão, integração e respeito foram apontados por estes estudantes como direitos fundamentais. E38, E40

3.2. Cultura

A cultura pode entender-se na linha de Edward Tylor como “um conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, hábitos e quaisquer outras capacidades e costumes adquiridos pelo Homem enquanto membro de uma sociedade” (Tylor, 1871, p. 1). Para a National Association of Social Workers, a cultura é definida como a transmissora de comportamentos, comunicações, ações, costumes, valores, que são passados de geração em geração (NASW, 2001).

Alguns estudantes começam por referir que o próprio conceito de Cultura é complexo, vasto e abrangente. É um conceito que tem evoluído e se configura ao longo dos tempos e é definido de acordo com as diferentes áreas de conhecimento.

A cultura faz parte do ser humano. E1

O conceito de cultura é muito vasto. E30

Existem muitas definições para o conceito de cultura, pois é muito complexo e tem evoluído ao longo dos tempos. E24

Tem diferentes conceções de acordo com as áreas de conhecimento. E40

A maioria dos entrevistados menciona que cultura inclui tudo o que é normas, regras, crenças, religião, costumes, tradições, rituais, padrões de vida, moral, arte, valores, ideais, atitudes partilhadas, comportamentos, maneiras de vestir e agir, rotinas e língua de determinado povo e sociedade e, que são passados de geração em geração. Na perspetiva de Moreira (1987) a cultura é um conjunto complexo de normas, valores, comportamentos e realizações materiais que diferenciam comunidades humanas.

Cultura é uma conceção complexa, mas basicamente inclui toda a arte, todo o conhecimento, religião, crenças, costumes que cada membro incluído numa determinada sociedade foi adquirindo com o passar dos tempos. E1

Cultura é tudo o que é apreendido e partilhado pelos nossos antepassados. E4

Cultura é o conjunto de hábitos, costumes, comportamento, regras, valores e crenças de uma determinada população. E22

A cultura dita padrões de comportamento, normas e regras de um determinado povo. E26

A cultura rege as nossas condutas e nos molda. E7

Cultura é o que diferencia, distingue e o que caracteriza uma pessoa, um povo, uma comunidade e uma sociedade.

Cultura é o que distingue os indivíduos de uma sociedade, a arte, dança, património, rituais, por exemplo, a cultura brasileira é marcada pela boa disposição e alegria. E17

Cultura são um conjunto de características e saberes, que diferenciam as pessoas umas das outras. E31

Cultura é um conjunto de pessoas com os mesmos ideais e crenças. E38

Cultura é o que caracteriza uma sociedade e um povo e representa especificamente os valores e modos de comportamento. E45

Através da cultura conseguimos distinguir e diferenciar grupos, uma vez que cada pessoa e comunidade é singular. E9

Cultura é, pois, um fenómeno social que representa a expressão de um grupo e concretiza tudo o que é socialmente apreendido e partilhado pelos membros desse grupo. E20

3.3. Expressões/manifestações de cultura numa sociedade em mudança

Hoje em dia, não podemos pensar em cultura sem ter presente a globalização e a influência que traz para as sociedades, que já não podem ser consideradas fechadas sobre si mesmas, mas sim abertas à influência de outras ideias e expressões culturais. Todas as sociedades têm presente, manifestações culturais próprias, formas de expor e de apresentar pensamentos, valores e ideais ímpares, relativos a cada cultura específica. Na perspetiva dos estudantes há várias formas de expressão de cultura numa

sociedade em mudança: pessoas do mesmo sexo viverem juntas; está presente através da dança; gastronomia; arte; teatro; música; vestuário; leis; normas; linguagem; hábitos; costumes; religião; maneira de estar e pensar, em determinada sociedade.

Temos a possibilidade de estabelecermos contacto direto com pessoas de outras culturas, através da ida a lojas, a restaurantes e a espetáculos. E15; E17; E18

Hoje temos acesso a restaurantes, comidas, lojas e cafés de outros povos e culturas. E10

Com a globalização temos acesso a outras maneiras de ver e experienciar o mundo. E2

A religião é uma dimensão cultural importante na vida das pessoas. E9

A religião molda a maneira de estar e pensar das pessoas e isso verifica-se no dia a dia. E19

O vestuário e a gastronomia são expressões visíveis de cultura. E3

A forma de vestir, também diz muito sobre cada um de nós ... faz parte da cultura de cada país, região, ou mesmo da própria pessoa. E 22

Pessoas do mesmo sexo gostarem uma da outra é uma expressão cultural dos dias de hoje. E11

Hoje é-nos permitido conhecer outros países e experimentar outras coisas e pensar de forma diferente sobre o mundo. E12

Uma das manifestações culturais que podemos mencionar é a dança, existem diversas danças típicas com alguns elementos comuns entre elas, mas distinguindo-se umas das outras pelas suas especificidades. E20

Exemplo de manifestações culturais do nosso país, tendo presente outras referências culturais: os festivais de música; feiras de gastronomia; promoção de atividades que visam divulgar os hábitos e costumes das famílias dos estudantes estrangeiros a residirem em Portugal. E44

3.4. Relevância da cultura enquanto dimensão de identidade e cidadania global

Quando se fala em identidade cultural remete-nos para uma dimensão relevante de cada ser humano. Ou seja, atender à cultura de origem e, em simultâneo estar aberto a outras orientações culturais distintas é um desafio num mundo globalizado de hoje. As sociedades são multiculturais pois, coexistem várias pessoas e culturas específicas num mesmo lugar e todos os dias nos cruzamos uns com os outros. E olhar para esta diversidade é crucial, enquanto oportunidade de interação com diversas expressões culturais, mas também como desafio. Como reitera Lévi-Strauss (2012, p. 161), “a diversidade das culturas surge aos homens tal como é: um fenómeno natural resultante das relações diretas ou indiretas entre as sociedades”. Os estudantes revelam que é necessário estar aberto a outras culturas, aprender e absorver dimensões que nos sejam relevantes, mas essencial é preservar as dimensões culturais que nos distinguem uns dos outros e nos permitem enriquecer com a diferença.

É importante termos vontade de conhecer e aprender coisas novas, mas ter presente a nossa cultura e poder partilhá-la é essencial. E4

É essencial estar aberto a outras culturas e modos de estar sem perder a nossa identidade própria. E5

Quando se trata de manter a cultura de origem enquanto dimensão de identidade, os estudantes indicam que é essencial manter os hábitos e costumes das próprias culturas e civilização, de modo a não serem esquecidas com o intuito de serem passadas de geração em geração. E20; E19.

Considero assim relevante que a pessoa mantenha as suas origens, não esquecendo a sua identidade própria desde que não choque com os valores, leis, normas ou práticas dos países que as acolhem. E20

Claramente que uma pessoa deve manter as suas orientações culturais, mesmo estando num país de acolhimento, pois na verdade a

cultura dessa pessoa, é a sua identidade, é aquilo que são os valores das suas origens e que sempre esteve presente na sua vida desde o nascimento. E2

A cultura que estamos inseridos não deve ser negada, mesmo indo para um país que não é o nosso. O papel do assistente social, é também ajudar a manter referências, tradições, costumes que fazem parte da nossa própria cultura. E41

Também é referido que é relevante esta passagem às gerações enquanto momento de partilha, de identificação e de preservação da cultura de origem. E23; E24; E28

Enquanto pertença e diferenciação através das crenças, valores, comportamentos, hábitos partilhados e tradições é essencial pois permite diferenciar uma cultura, um povo, uma pessoa de outra e definir quem nós somos. E3; E25; E26

A vivência e a interação com as outras culturas permitem conhecer e enriquecer com a diferença. E30; E31; E32

O conhecimento permitirá a aceitação e o respeito pelos outros. E38

Estamos perante um mundo global que nos permite conhecer, compreender e aceitar outras maneiras de estar, sem deixar de ser quem somos. E43

É imperativo que as orientações culturais do recém-chegado sejam não só mantidas, mas respeitadas pelos habitantes do país de acolhimento, tendo evidentemente em conta que as mesmas não desrespeitam normas previamente existentes, nem põem em perigo nenhuma das partes. E27

No seguimento do que foi mencionado, deveremos ter presente, também, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, em 2002, que assinala “que a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones”.

4. REFLEXÕES FINAIS

A reflexão sobre Direitos humanos e Cultura constitui um debate em aberto e permanente construção. Os Direitos humanos devem ser salvaguardados e desenvolvidos pelos profissionais de Serviço Social, atendendo às necessidades e especificidades culturais de cada pessoa, grupo e comunidade, pois são universais e aplicam-se a todas as pessoas, sem discriminação. E aqui os profissionais de Serviço Social têm um papel decisivo e determinante. O assistente social informado, conhecedor dos contextos e das pessoas, reflexivo e defensor dos direitos fundamentais deverá contribuir para que sejam encontradas respostas que previnam e atenuem práticas discriminatórias, tantas vezes, consequência do desconhecimento e incompreensão.

Os dados permitem verificar que o reconhecimento da diferença, promover uma diálogo e interação cultural, enquanto dimensões essenciais de valorização da pessoa são fundamentais para que todos se sintam integrados e respeitados numa sociedade cada vez mais diversa e global.

Todavia, adquirir conhecimento das pessoas e grupos culturalmente diversificados, requer, dos profissionais, uma intervenção mais integrada e colaborativa, implicando novos desafios, novos olhares, novos conhecimentos e novas competências (Bracons, 2019; Bracons y Rosalina, 2015).

5. BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2006). *Confiança y temor. Vivir com extranjeros*. Barcelona, Arcadia.
- Bracons, H. (2019). *Conhecer para intervir: competência cultural no Serviço Social*. Lisboa, Editorial Cáritas.
- Bracons, H., e Rosalina, A. (2015). Serviço Social com famílias imigrantes. In Maria Irene Carvalho, (ed.), *Serviço Social com famílias* (pp. 225-237). Lisboa, Pactor.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Mexico, Siglo XXI.
- Dominelli, L. (2007). Human Rights and Social Work. In Elisabeth Reichert, *Challenges in Human Rights* (pp. 16-43). New York, Columbia University Press.
- Dominelli, L. (2002). *Anti-opressive social work theory and practice*. Hand Mills, Palgrave Macmillan.
- Gore, M.S. (1969). Social work and its human rights aspects, in *Social welfare and human rights, proceedings of the fourteenth International Conference on Social Welfare* (August 1968, Helsinki, Finland), (pp. 56–68). New York, Columbia University Press for ICSW.
- Ife, J. (2001). *Human rights and social work: towards rights-based practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IFSW; IASSW (2000; 2010). *Global definition of social work*. www.ifsw.org
- Kendall, K. (2000). *Social work education*. Alexandria, VA, CSWE.
- Lévi-Strauss, C. (2012). *A Antropologia face aos problemas do mundo moderno*. Lisboa, Círculo de Leitores.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa. ISCSP.
- Moreira, C. D. (1987). *Reflexões sobre o conceito de Cultura*. Lisboa, ISCSP.
- NASW (2001). *NASW Standards for cultural competence in social work practice*. <http://www.socialworkers.org>
- ONU (1999). *Direitos humanos e serviço social – Manual para escolas e profissionais do Serviço Social*. Lisboa, ISSScoop.
- Payne, M. (2007). Performing as a wise person in social work practice. *Practice* 19(2), 85-96.

- Reichert, E. (ed) (2007). *Challenges in human rights: a social work perspective*. Nova Iorque, Columbia University Press.
- Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Tylor, E. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Volume 1. Universidade de Michigan.
- UNESCO (2018). *Direitos humanos e perspectivas culturais*. <https://pt.unesco.org/courier/2018-4/direitos-humanos-e-perspectivas-culturais>. Acedido a 11 de abril de 2020.
- UNESCO (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decldiversidadecultural.pdf>. Acedido a 11 de abril de 2020.
- Wronka, J. (1998). *Human rights and social policy in the 21st century*. Lanham, UPA.

Nota

Por decisão pessoal, a autora do texto escreve segundo o novo acordo ortográfico.



Highly Effective Practices of Three Bilingual Teacher Preparation Programs in US Hispanic-Serving Institutions (HSIs)

Prácticas altamente efectivas de tres programas bilingües de preparación de maestros en instituciones de servicio hispano en los Estados Unidos

Esther Garza (1), Katherine Espinoza (1), Margarita Machado-Casas (2),
Belinda Schouten (3), Myriam Jimena Guerra (1)

- (1) Texas A&M University-San Antonio
- (2) San Diego State University
- (3) Our Lady of the Lake University

Abstract: Bilingual teacher preparation programs are opportunities for aspiring teachers or Bilingual Pre-Service Teachers (BPSTs) who have linguistic proficiency and cultural knowledge in two languages that are seen as assets to address the needs for bilingual and multilingual populations in the US. However, there is an evident shortage that has been documented to attest to the high need of hiring bilingual and dual language educators (USDE, 2015). In this article, three bilingual teacher preparation programs housed in Hispanic Serving Institutions (HSIs) explore their practices and present highly effective examples for bilingual and dual language teacher preparation. The findings include the process of bilingual teacher identity formation that calls for critical consciousness that includes an awareness of the sociopolitical and sociocultural connections for learning. Other significant findings include support for highly effective pedagogical practices and attention to the socioemotional process that leads to advocacy and agency resulting in a social justice orientation and perspective. A cyclical model is presented as a framework for successful bilingual teacher preparation and the implications provide a future direction in exploring the cyclical model as a recruitment and retention strategy for successful bilingual teacher preparation.

Keywords: Bilingual Pre-service Teachers (BPSTs), Bilingual teacher preparation, Identity Formation of BPSTs, Bilingual teacher retention and recruitment, Hispanic Service Institutions (HSIs)

Resumen: Los programas de preparación para educación bilingüe ofrecen oportunidades para docentes aspirantes o principiantes bilingües (BPSTs- por sus siglas en inglés), quienes poseen competencias lingüísticas en dos idiomas y a su vez tienen el conocimiento cultural para asegurar que las necesidades de las poblaciones bilingües y multilingües sean cumplidas. No obstante, prevalece una escasez de maestros bilingües en los Estados Unidos (USDE, 2015). En este artículo, tres programas de preparación bilingüe en universidades que apoyan las necesidades de los estudiantes Hispánicos en los Estados Unidos (HSIs), exploran sus prácticas y presentan ejemplos para la preparación efectiva de los maestros en programas bilingües y de doble sendero. Los resultados de la investigación exponen un proceso de formación de identidad, desarrollo de la conciencia crítica e incluye conexiones sociopolíticas y socioculturales para el aprendizaje. Otros resultados significativos son el uso de prácticas pedagógicas efectivas y la atención a los procesos socioemocionales orientados a ejercer un rol activo de abogacía y agencia con perspectiva de justicia social. Se presenta un modelo cíclico como marco de apoyo para la preparación de maestras-os bilingües y las implicaciones señalan una nueva dirección para explorar este modelo cíclico como estrategia para reclutar y retener un exitoso programa de preparación de docentes bilingües.

Palabras clave: Maestros Bilingües de Pre-servicio (BPST), Preparación de maestros bilingües, Formación de identidad de BPST, Retención y reclutamiento de maestros bilingües, Instituciones de Servicio Hispano (HSIs)

Received: 14/05/2020 Reviewed: 28/05/2020 Accepted: 31/05/2020 Published: 07/07/2020

Standard reference: Garza, E., Espinoza, K., Machado-Casas, M., Schouten, B. & Guerra, M.J. (2020). Highly Effective Practices of Three Bilingual Teacher Preparation Programs in US Hispanic-Serving Institutions (HSIs). *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 95-128. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0014

Correspondence: Margarita Machado-Casas. San Diego State University. Correo electrónico: mmachadocasas@sdsu.edu

1. INTRODUCTION

Hispanic Serving Institutions (HSI) were established to provide a distinction to colleges and universities who serve Hispanic Americans and other minority group members with resources to assist in advancement and attainment of an academic degree. HSIs are defined by Title V of the Higher Education Act as not-for-profit institutions of higher learning with a full-time equivalent (FTE) undergraduate student enrollment that is at least 25 percent Hispanic. According to the U.S. Department of Education, the HSI designation assists with strengthening institutional programs, facilities and services to expand

educational opportunities for Hispanic Americans and other underrepresented populations.

Bilingual Education programs have long served Hispanic Americans and other underrepresented populations in the United States. More poignantly, the largest ethnic group supported by bilingual programs is Latinx and the languages of instruction are Spanish and English. In this article, the authors use the term Latinx and Bilingual Learners (BLs) respectively to reflect a) inclusivity and gender neutrality b) emergent bilingualism and proficiency for learning. In particular, bilingual education has formulated and shaped the positive outcomes of many Latinx BLs from early childhood to high school culminating for many into seeking a degree from an institution of higher education. Many Latinx BLs elect to enter the teaching profession and are motivated to become highly specialized in the field of bilingual education. This decision can be influenced by their prior experiences as a former emergent bilingual (EB) and their motivation to give back to their communities (Cervantes-Soon, 2018). Under this auspice, bilingual education has served for schools and their communities the opportunity to develop a student's bilingual, biliteracy and bicultural abilities. Thus, bilingual or dual language programs are the drivers of content-based approaches to learning delivered through inclusive approaches based on an asset-based perspective that results in transformational experiences for BLs. It is these prior experiences as well as community support that encourage many Latinx BLs to choose the bilingual teaching profession.

2. REVIEW OF LITERATURE

2.1. Current Practices of Bilingual Teacher Preparation

Currently, there are 26 states requiring bilingual education certification in the US and all 50 states require ESL certification (USDE, 2015). With the rise of dual language preparation programs, dual language teachers with language proficiency and skills in their native language (Spanish, Mandarin, Arabic, etc) are also in critical demand (USDE, 2015). In order to serve the needs of schools and school districts in the US with a large population of English Learners (ELs) nearly 5 million (NCES, 2019), a bilingual educator must be

well prepared, highly qualified, by their bilingual teacher preparation program to serve EL population (Alfaro, 2018). A highly qualified bilingual educator is a person who has strong knowledge of bilingual education and its effective pedagogical practices. Additionally, bilingual educators must be prepared to become critically conscious (Valenzuela, 2016) to ensure that they will serve the needs of students who are culturally and linguistically diverse (CLD). Martinez-Alvarez et al., (2017) extended our understanding of critical consciousness by recommending that Bilingual Pre-Service Teachers (BPSTs) should understand the social positioning in society and needs of their future BLs. Moreover, understanding the sociopolitical context (Nieto & Bode, 2012) of schooling is essential for BPSTs to meet the linguistic, socio-emotional, and cultural needs of BLs that will prepare them to lead the next generation of global leaders and scholars. In order to develop a critically conscious bilingual educator that understands the sociopolitical and sociocultural context of US schooling, the existing preparation programs responsible must provide opportunities to engage in transformational experiences that are supported by HSIs. Alfaro (2018) affirms this position and posits that in order to support bilingual education programs, bilingual teacher preparation programs must equip their teachers with the "...knowledge, disposition, and skills (KDS) to build on their students' cultural wealth and linguistic foundations" (p. 415). This prompts a call for an "awakening" to address the current scarcity of bilingual and dual language teachers in the US that also needs to be coupled with effective practices that result in success that increases the number and value of bilingual and dual language educators in the US teaching profession.

2.2. Shortage of Bilingual Teachers

It has been noted that across the nation there is an urgent need for bilingual teachers (Kennedy, 2018; Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017). According to the USDE (2015) report, bilingual education is a high need field where the shortage of bilingual teachers crosses over 32 states. In addition, 16 of the 26 states that require bilingual education report that it has become a shortage field (USDE, 2015). The need for more bilingual teachers has been reported and numerous HSIs, private organizations and approaches

(alternative certification agencies, job fairs and postings, partnerships with other countries, financial incentives etc.) have attempted to help fill this void.

Previous research (USDE, 2015) has addressed that school districts are tasked with recruiting highly qualified bilingual teachers to meet the needs of their culturally and linguistically diverse Latinx populations from early childhood through middle school grades. Specifically, literature exists surrounding this unique need in California (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017) and Texas (Kennedy, 2018) that classifies bilingual teacher shortages as a problem for high needs populations. These scholars contend that there is an increasing demand in bilingual teacher growth with an insufficient number of preservice teachers to fill needed occupancy. They attribute such problems to a diminishing teacher pipeline coinciding with an increase in barriers related to teacher certification.

The work of Alfaro and Bartolomé (2018) pinpoints that much of the problem with preparing BPSTs is rooted in the historical mistreatment of Mexicanos/Chicanos in the United States. The manifestation of the educational experiences of Latinx students has resulted in a “linguistic nightmare” (p.24) which has left bilingual undergraduate teacher preparation programs unclear of how to proceed with their preservice teacher formation. Alfaro and Bartolomé (2018) respond to this problem by stipulating that teacher preparation programs must foster “ideological clarity” in their bilingual teacher candidates through an incorporation of “cultural wealth”.

2.3. Addressing the Needs of the Field and Teacher Retention

To compound the current issue of meeting the shortage of the field and fostering ideological clarity for incorporation of cultural wealth, retention is another confounding variable that begins to enter the bilingual education field. Moreover, retention of pre-service teachers and educators is another issue that arises and an area particularly affected is bilingual education. When a BPST or a bilingual educator is not retained, the issue of replacing that teacher is more confounding than a general educator due to the shortage that already exists in the bilingual education field. For BPSTs, Arroyo-Romano

(2016) found that bilingual education candidates do not receive support throughout their schooling years (pre-kindergarten to high school) to support their bilingualism and biliteracy which minimizes the opportunity to reach state's goals of bilingual certification. For current bilingual educators, Flores & Claeys (2010) found that retention is also a challenge for school districts such as in the third year of teaching in a local school district, 67% of teachers are retained in the field which indicates 33% leave and in the fifth year of teaching, 50% leave the teaching profession. In order to retain teachers and support BPSTs and current bilingual educators, forming communities of practice (CoP) (Lave & Wenger, 1991) are being created such as university Bilingual Education Student Organizations (BESO) and first year induction/mentoring programs that addresses their challenges and needs (Schouten & Machado-Casas, 2015). Additionally, within CoPs, a social network is established that continually provides mentoring and support in learning how to navigate the sociopolitical and sociocultural contexts in the bilingual teaching profession (Flores & Claeys, 2010).

According to Amanti (2019), there are many factors that contribute to the shortage of dual language bilingual teachers (DLBE). They are attributed to their preparation and recruitment. Amanti focused on specifically 6 DLBEs practicing teachers who identified the current challenges they experience that lead them to reconsidering their profession. These challenges are lack of materials and instructional resources, the need to create materials and resources in non-majority language, and the lack of acknowledgement for this work which leads to an extra burden rarely compensated in school districts. This compensation is unfortunately insufficient and contributes to bilingual teacher attrition.

2.4. Response to Bilingual Education

In the late 1990s, an anti-bilingual education proposition, 227, was passed in the state of California calling to dismantle bilingual education. At this time, California had the largest population of CLD students. However, after 18 years, Proposition 58 successfully passed and a resurgence of bilingual education has occurred in California. Texas has also had a long debated

history pertaining to bilingual education. In fact, the work of Blanton (2004) ascertains that the field of bilingual education in Texas is in fact “*strange.*” Bilingual education in Texas can be traced back to the indigenous peoples who inhabited the land and who were forced to learn Spanish through the conquest of Spanish missionaries. The proximity to the border with Mexico has ensured the survival of bilingual education in the state to present day.

Throughout the decades, the adaptation of bilingual education models have been many. The federal government passed the Bilingual Education Act (1968); however, the types of programs adopted by districts were left to local school board policy. Oftentimes the programs implemented were known as ‘sink or swim’ models and were aligned with the English-Only Movement in the United States (Hakuta, 1990; Gonzalez & Melis, 2000). These traditional notions of bilingual education did not have clearly defined goals and were not supportive of bilingualism or biliteracy (Blanton, 2004). Present day movements for bilingual education have adopted an additive bilingual education dual language models that are supportive of bilingualism and biliteracy (Blanton, 2004; García-Mateus, & Palmer, 2017; García & Wei, 2014). Along with this bilingual teachers must be able to work with and respond to the needs of CLD students (Machado-Casas et al., 2017; Machado-Casas et al., 2018). With this resurgence and expansion in Texas and California, two of the largest states responsible for the education of BLs, there is a high demand for bilingual educators to meet the current shortages.

3. METHODOLOGY

We present here a qualitative study focused on three separate cohorts of bilingual preservice teacher candidates at three separate universities. Maxwell (2008) emphasizes that qualitative research studies are a reflexive process that occur throughout the study. The purpose of this study was to identify effective practices in three successful bilingual teacher preparation programs. Qualitative data was collected using questionnaires that provided responses from BPSTs to understand through their voices about what they identified as beneficial about their preparation in working with BLs. All of the preservice teacher candidates were in their junior and senior years and were

taking methods courses that were dedicated to understanding the needs for becoming bilingual teachers and working with CLD students. A qualitative study methodology was applied because it captures pre-service teachers' insights and conceptualizations about a phenomenon. Merriam (2009) describes qualitative research design as an investigation of participants in their real world context.

3.1. Research Questions

In order to understand how bilingual teacher preparation programs successfully cultivate the development of critical consciousness and sociopolitical and sociocultural awareness to effectively serve the needs of their BLs, the following questions were explored in the study:

1. What are key components of bilingual teacher preparation programs that lead to successful bilingual teachers?
2. How do they prepare BPSTs to serve their communities?

3.2. Context

The research was conducted at three different universities all with established bilingual preservice teacher preparation courses. Several sites were used to compile data for this study. Sites were chosen to show examples of various types of bilingual programs across the US. Two public universities, and one private university. Of the three universities, two have a long history of preparing bilingual teachers, and the other is a newer bilingual program. Geographically located in key areas of the US, they provide a glimpse of what these programs are doing to prepare future bilingual educators.

The first university is a small Catholic university situated in a large urban city. Our Lady of the Lake University (OLLU) is located on the west side of the city, in one of the poorest zip codes, where 78% of the undergraduate population is Latinx. In 1923, it was the first higher education institution to receive regional accreditation and in 1927 became the third Texas school to receive approval from the American Association of Universities (OLLU, 2020). In 1968, OLLU became the host of the historic U.S. Commission on Civil Rights Hearing on

Mexican Americans in the Southwest that resulted in a premiere program for the training of bilingual education teachers with assistance from a governmental grant entitled Project Teacher Excellence (PTE). PTE was designed to identify Mexican American students who did not have the financial resources to attend college and provide them with a comprehensive teacher training program, so that they could return to their impoverished communities to give back through the classroom and the teaching of BLs (U.S. Bureau of Higher Education, 1968). In 1986 the Hispanic Association of Colleges and Universities (HACU) was founded at OLLU (HACU, 2020) and OLLU was recognized as an HSI over 25 years ago. OLLU continues to provide leadership in the area of teacher excellence through their teacher education program and focus on BLs. The second university is located on the west coast and distinguishably houses the Department Dual Language and English Learner (DLE) education which was established in 1979 as the Department of Policy Studies in Language and Cross Cultural Education was formed at San Diego State University (SDSU), a Hispanic Serving Institution. “Since its founding, the DLE has focused keenly on social justice, equity, multiculturalism, and bilingual education”. As of November 2016, DLE has been operating under California Proposition 58, through which more than 70% of voters endorsed replacing English hegemony (i.e., Prop 227) with multilingual education for all” (Alfaro, 2017). DLE has been a pioneering department as it pertains to developing and cultivating bilingual educators in the state of California. With that said, and like many bilingual education departments in the US, it was also at one point on the brink of being closed with only one tenured faculty member left, the chair (Alfaro, 2017). However, because of the efforts, tenacity, work, and commitment of the community and DLE’s past chair the department survived, thrived, and remains the only autonomous bilingual credential program in the state of California. DLE continues to be at the forefront of bilingual education in the state of California and continue to fulfill its mission “to prepare bilingual teachers to effectively serve students who come to school with a primary language other than English and to create an equitable, transformative learning space in which students can become bilingual, biliterate, bicognitive, and multicultural” (Alfaro & Bartolomé, 2018; Alfaro & Hernández, 2016; Alfaro, 2017). DLE

continues its history of innovation, and in 2018, DLE established the first of its kind, online bilingual credential program in the US (Machado-Casas & Castillo, 2019). An already successful program increased not only in numbers but also it expanded geographically, offering the bilingual credential program across the state of California. Making DLE's credential program the largest bilingual credential program in the country. The third university, also referred to in this article as New Southwest University, is a part of a large higher education system in the southernmost part of Texas that is considered a relatively new campus, with 10 years as a stand-alone university. The third university in this study was given the pseudonym New Southwest University to protect the anonymity of the university. New Southwest University was established through an initiative led by a Mexican-American state congressmen, who envisioned establishing a university located in the south side of the city to serve a historically underrepresented Mexican-American community. This university was founded during the era of NCLB and this national policy remained until the introduction of The Elementary and Secondary Education Act (ESSA) in 2015. Conversely, NCLB used a deficit lens such as the term Limited English Proficiency (LEP) to refer to BLs (Baker & Wright, 2017). At the end of 2015, ESSA replaced NCLB, and motivated school districts to recruit BPSTs that reflect the cultural and linguistic diversity found in classrooms across the state, metro and rural area schools. This timely shift to inclusive policies prompted more recruitment of bilingual educators and as Arroyo-Romano (2016) found an increased demand for high proficiency in the Spanish language, impacting the recruitment and certification process of the BPSTs across the state. The bilingual program at New Southwest University has a dedicated mission to "their students' advancement in the study of theories, research, and effective pedagogical approaches in the fields of bilingual, dual language, and ESL education". Through their course work, students in bilingual and ESL education at this university become actively involved in teaching, developing curriculum, service-learning partnerships, engaging in research initiatives, and participating in internal and external activities that support their growth as future bilingual educators.

All three university programs demonstrate a strong historical background that prepares BPSTs to be successful bilingual educators in bilingual and dual language programs. In recent years, due to the high demand for dual language educators, all three preparation programs have developed curriculums to support dual language teaching in their respective colleges of education. The authors of this study are all professors of bilingual bicultural education and taught the courses that were conducted in this study. These courses centered around the formation of bilingual teachers that would be attuned to the needs of CLD students.

3.3. Data Collection and Analysis

Trustworthiness must be ensured in qualitative research studies (Mertler, 2009). Therefore, data was triangulated across multiple sources including interviews, questionnaires, and classroom reflections throughout the semester. The data sources aligned to the principal functions of the courses were to expose BPSTs to complex issues found in the realm of bilingual education. The teacher candidates were challenged to make connections to pedagogy and practice by engaging in self reflection throughout the semester.

We then employed the use of qualitative analytic coding which is described as a two-phase process consisting of open-coding and focused coding (Emerson et al., 1995, p.143). First, we coded all data sources by using words that appear multiple times across data sets. Examples of these codes included: impact, courses, practice, activities, reflection, and culture. Once analytic coding was completed we then engaged in focus coding for our second phase. For example, the codes: projects, activities and reflections were all collapsed into a single code 'classroom' to reflect what occurred during classroom settings. Upon completion of analytic coding from all data sources we then reviewed and divided findings into themes that reflected: identity and support, agency and activism, and pedagogical and curricular alignment.

3.4. Participants

This study included 26 BPSTs from New Southwest University, 6 from OLLU, and 45 BPSTs from SDSU. Participants in this study were selected using purposeful sampling (Merriam, 2009), which allows researchers to choose participants based on specific criteria. All of the participants identified as BPSTs of color who identified as Latinx. In this study, all participants were given pseudonyms to ensure their anonymity. The participants were all majoring in bilingual education and were first-generation college students. The participants were in their junior or senior year, and participating in field-based placements in bilingual and dual language elementary campuses in south Texas and southern California.

4. FINDINGS

Based on the investigation of the research questions, the findings attempt to provide an understanding of the three bilingual teacher programs whose primary goals are to support and retain BPSTs through the use of highly effective practices that meet the field's demands. The following quotes, that serve as examples, provide an insight as to how the three bilingual teacher preparation programs support critical consciousness and the awareness of the sociocultural and sociopolitical context stemming from BLs' linguistic and cultural backgrounds that result in successful, social justice oriented practices.

As a result of our findings, we developed a cyclical model that expands our understanding of how BPST preparation programs can instill multiple components that foster BPSTs' ideologies towards language teaching and development of culturally relevant classroom practices. The components were a) identity development through supportive programs; b) socioemotional processes connected to agency and activism; c) pedagogical and curricular alignment. All of these components are intersituational and multimodal in providing future bilingual teachers with the necessary tools to address the sociocultural and sociopolitical nature of the bilingual education field as shown below in Figure 1. It is recommended for teacher preparation programs to develop each component fully in order for future bilingual

teachers to grow in their critical consciousness so that they are better prepared for the field. Each component adds to the overarching BPST ideology and programmatic clarity (Machado-Casas & Espinoza, 2020) needed to prepare bilingual teachers for the field. To further unpack the constructs of the model, each component will be explained.

4.1. Identity Development through Supportive Programs

The development of a bilingual preservice teacher is one that is complex as it is rooted in an ongoing continuous process (Morgan, 2004; Varghese et al., 2005; Flores et al., 2008). Identities are not stagnant, but fluid in nature and therefore subject to change. As such, when preservice teachers enter a program they have had limited experience in relation to what it means to serve CLD students. As they progress in their teacher preparation program they gain exposure to courses and assignments that challenge them to reflect and construct their identities as future bilingual educators. Therefore, BPST preparation programs must adopt a community of support model when working in conjunction with their students.

4.2. Socioemotional Processes: Agency and Activism

For some time now it has been said that teaching in and of itself is a political act. Along with this, bilingual teachers assume the role of activist (Picower, 2012; Lopez, 2011; Urrieta, 2010). As previous scholarship has noted, BPSTs must be equipped with the skills to be prepared to advocate for their students and “work from within” the constraints placed upon them through colonial practices found in schooling. Urrieta’s work notes that many times whitestream educational practices do not adequately address the needs of Latinx students.

Exposing preservice teachers to opportunities where they can witness agency in action allows them to assume an active role in their ability to advocate for their BLs in the future. Through the previously mentioned components of identity through supportive programs, agency and activism are socioemotional processes that we come to realize are necessary to achieve goals within bilingual teacher preparation programs. Such necessary

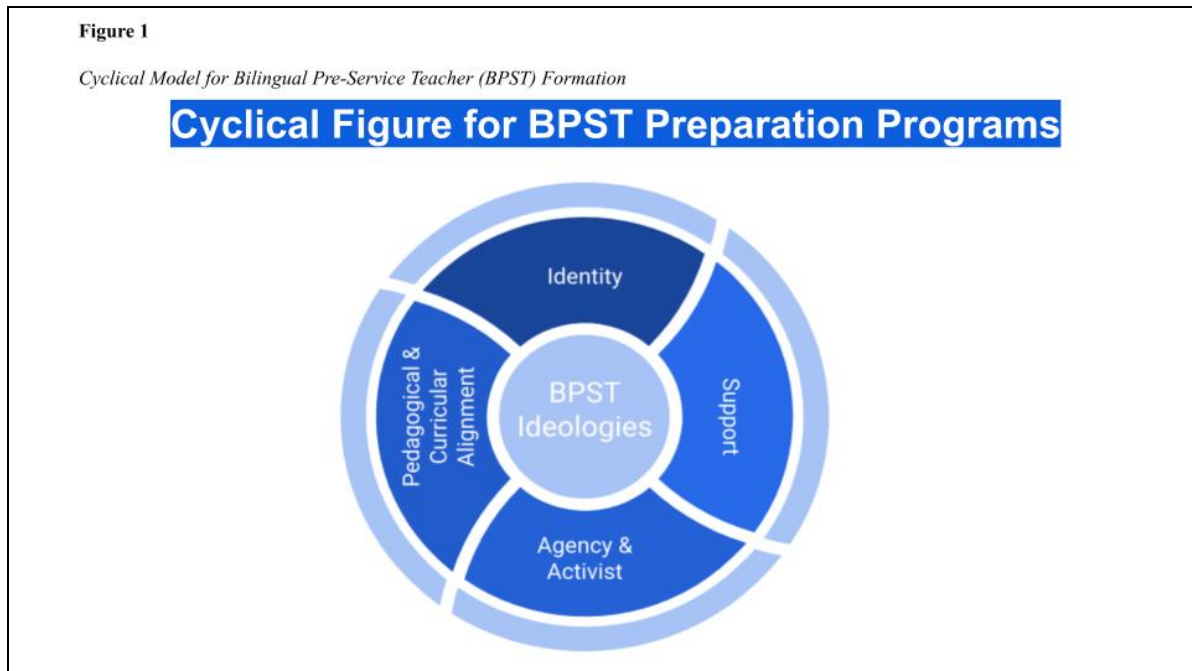
action must directly connect to having pedagogical and curricular alignment. Metaphorically speaking these components serve as roadmaps that will drive the goals and focus of courses within a bilingual teacher preparation program. Therefore, agency and activism need to be tied to the mission and vision of the bilingual teacher preparation program. If this is addressed in the programmatic planning, BPSTs will have the opportunity to be exposed to these socioemotional components that eventually will lead to beliefs, values and an ideology that are instilled throughout the program. To support this further, each of the three universities referenced in this article have institutionalized a Bilingual Education Student Organization (BESO) where BPSTs involvement encourages them to participate in community activities (i.e. Cesar Chavez Annual Marcha), attend local, state, and national conferences in bilingual education, and volunteer additional time outside of their required field placements at local schools serving CLDs students (Machado-Casas & Schouten, 2012). From a Freirian perspective (Freire, 1972, 2000), these activities are centered around activism instilling a sense of service, with the notion of understanding first the socio-political aspects of education and activism, then taking it into a higher level which is enacting the praxis of these principles in the community. Such effort cultivates outside spaces (Montaño et al., 2002) where agency and activism can grow. BESO serves as a platform for BPSTs to engage in such activities outside of the traditional classroom setting.

4.3. Pedagogical and Curricular Alignment

Pedagogical and curricular alignment are essential components that serve as overarching principles of goals in bilingual teacher preparation courses and need to be seen in tandem (Bartolomé & Trueba, 2000; Bartolomé, 2004; Alfaro & Bartolomé, 2018). They have a continuous interdependence but need to be scaffold in learning before sending students to their field practicum. For example, each university provided foundational classes for BPST formation and covered three fronts: first, pedagogy foundations for teaching content; second, bilingual and dual language theories and methods, and historical events where communities fought to secure the linguistic rights of CLD students (Nieto & Bode, 2012). These foundational courses afford BPSTs the

opportunity to understand and take up the reasons why bilingual teachers need to be activists and set the standard that they needed as advocates for their future students and families (Valenzuela, 2016). The third front is curriculum alignment aimed to develop and strengthen academic Spanish language proficiency. BPSTs' linguistic proficiency is a dual and fluid process which affords the opportunity for linguistic enhancement, at the same time through this process BPSTs develop their linguistic and cultural consciousness. This cathartic process, fueled with metalinguistic opportunities to reflect about their own identity and language trajectories, serves as a springboard for setting the stage to adopt greater activism and agency while affirming their own positionalities.

Conversely, the methods courses teach them how to be critical and they gain exposure to best practices for working with BLs, thus all three programs participating in this study, require experiential learning where students are placed in the field before clinical teaching. As a result of this earlier exposure and the learning embedded during internship experiences, BPSTs are able to connect the pedagogical practices they have been learning about in course work at the university to practice, and establish rapport with their cooperating, mentor teachers in the field. Thus, in short, the components of identity with support, agency and activism and pedagogical and curricular alignment all come together to construct an ideology that leads to critical consciousness and permeates all facets of bilingual teaching culminating into social justice practices (Anzaldúa, 1987; Valenzuela, 2016). The following illustrates our findings to demonstrate how this framework manifests itself in three bilingual teacher preparation programs.



Source: Bilingual Pre-Service Teachers (BPSTs).

4.4. Identity Development Through Supportive Bilingual Teacher Preparation Programs

The three bilingual teacher preparation programs in this study were established to provide access and opportunities for Latinx students. Each program has an HSI designation and all three strive through their established mission to support student self-development in relation to their academic goals and needs. From the data, identity became a salient theme regarded by BPSTs on all three campuses. The following are quotes that were identified by BPSTs' understanding about the role of identity and how their program supports its development for success in teaching.

Table 1. Identity development through supportive university bilingual program practices

Institution Southwest-Texas	Institution -Texas	Institution Pacific Coast-California
<p>There are so many books we have read of methods to apply to teach to our bilingual students however the biggest thing that I got from my course is [to] make it culturally relevant. I remember reading an article in my second language acquisition class with Dr. Marquez about a Korean-American student becoming a teacher because he wanted to change the curriculum... Why?... because he disliked the idea that he could never relate to anything he was so he decided he would create a culturally relevant pedagogy classroom. The courses make us reflect and think about our identities and that we should celebrate everyone's cultural background. There have been stories from my peers where they would sometimes feel ashamed of themselves because they were not 'American'; when really it is diversity that makes up this nation, and we should embrace it.-Veronica</p> <p>Administration may be difficult, parents may be difficult, but remembering why I chose to become a bilingual educator is more than those battles. This is something that some of the courses have taught me. Alongside, strategies and models on how to become a great educator. - Juana</p>	<p>My [bilingual] courses and assignments have allowed for me to explore and take into consideration various cultural and linguistic factors that will impact how I will best support my future students. My courses covered important history, misconceptions, scenarios, personal stories, and diversity in the community that will greatly play a part in my teaching. Having peers with different previous bilingual education experiences to share allowed for many open discussions and various points of view about what factors make bilingual education most impactful. -Martha</p> <p>Most importantly, having the opportunity to actually take what I have learned in lectures, discussions, PowerPoints, and textbooks and apply it in various classrooms has allowed for me to find what would be the best fit for me as a future bilingual educator. -Paula</p>	<p>Every single class that I took in this program looked and dealt with identity. My identity, my students' identity, and the identity of bilingual education as a field. It is so clear to me that in order to support our students as future bilingual teachers, we have to get to know them and who we are. Every class from biliteracy to math highlighted the importance of our culture, and language.-Marisa</p> <p>The curriculum used for our program spoke to me! It led me to understand why as a US citizen... I always felt that I did not belong. And that I was not wrong. It led me to understand via the curriculum the socio political struggles of our bilingual education community, the fight that is still taking place, and that I belong right in the middle of it. I now see my identity as an agent of change, and with power! My identity not only matters but can lead to so much good for others as a bilingual teacher.- Karen</p>

Note: All quotes collected from questionnaires, interviews and reflections from Bilingual Pre-Service Teachers (BPSTs) at the three institutions

Based on the quotes above in Table 1, BPSTs identified that through their engagement in university course activities, they learned to integrate culturally relevant ways to present opportunities for BLs to connect to their learning by tapping into their linguistic and cultural backgrounds. Learning and teaching strategies develop as gains in both knowledge in the field and in the classroom. The connections that the students make between the pedagogy and practice provide them with diverse scaffolded opportunities that allow the student to make personal connections to their own strengths and weaknesses based on their own cultural understanding (Morgan, 2004; Varghese, Morgan, Johnston, & Johnson, 2005). This became an opportunity, for self-reflection where BPSTs revisited their own identities and questioned how the sociocultural and sociopolitical context becomes a source for enacting inequities for learning and that by countering this, we can move towards a critical consciousness that dismantles inequities and rather invokes and celebrates diversity (Flores, Clark, Guerra & Sánchez, 2008). Additionally, as the BPSTs' self-reflect, there is a liberation of the hegemonic conditions or structures that exist in schools. Arce (2004) found that as their resistance unfolds, bilingual educators become critical educators and it is this practice in schools that provides children with a greater opportunity to achieve academically. Referring back to the cyclical model, identity through supportive practices is a critical component of BPST preparation because it centers identity as an area of focus for BPSTs' in order to reflect on their own personal notions as to how their prior linguistic and cultural experiences contribute to their own knowledge of how identity shapes and motivates BLs to develop their own bilingualism, biliteracy and biculturalism. BPSTs were able to explore diversity and create an awareness that culture, such as their experiences both in and out of the classroom, supported their ability and confidence in becoming effective bilingual classroom teachers.

4.5. Social Emotional Component: Agency and Activism in the Community

Part of the development of a teacher identity is connected to the social emotional process that occurs when the formation of a teacher begins; this is a critical component of the cyclical figure for preparing bilingual preservice teachers. BPSTs engage in this process; however, they are charged with developing it in conditions, such as English Only movements, that do not completely support bilingual teaching and pedagogy. To declare a teacher identity becomes a unseeingly political act, but to declare a bilingual teacher identity the pathway is engulfed by a constant trajectory of misconceptions about bilingual education's purpose, questioning of practices and constant contention with a colonized history resulting in the omission of historical facts and figures, and linguistic knowledge and ways of knowing. For example, in the following exemplars, these BPSTs describe how the social emotional component of becoming a bilingual teacher and working with BLs results in activism and prompts them to be change agents of knowledge and change in their communities versus as Delgado Bernal (2002) found that Latinx students are treated typically as non-agents of knowledge and this affects them at various institutional levels. In the following quotes, BPSTs spontaneously and naturally responded either in English or Spanish. This is a practice that legitimizes BPSTs' bilingual proficiency, particularly Spanish and demonstrates their agency and activism for bilingualism and multilingual practices.

Table 2. Social emotional component: Agency and activism in the community

Institution Southwest-Texas	Institution -Texas	Institution Pacific Coast-California
<p>Mi preparación docente ha sido de mucho beneficio porque he podido poner en práctica lo que he aprendido en la escuela primaria donde me asignaron. Además, considero que mi propia experiencia es muy relevante para enseñar a los estudiantes bilingües porque nuestras profesoras siempre nos exigen tomar en cuenta los factores culturales que ayuden a los estudiantes a crear conexiones auténticas. También la variedad de estrategias son unas excelentes herramientas que he podido poner en práctica para ayudar a los estudiantes a tomar ventaja de su don de ser bilingües. -Sonia</p>	<p>Durante mi trayectoria en el programa bilingüe he aprendido que cada estudiante tiene una manera diferente de aprender. Para mí es un honor enseñar en dos idiomas porque sé que les voy a cultivar sus culturas y tradiciones. Las tareas que he aprendido me han enseñado a entender mejor el aspecto lingüístico y diverso. Algo muy beneficioso son los diferentes programas que los estudiantes pueden obtener para aprender un segundo idioma. Cada estudiante va a triunfar de una manera diferente pero eso es la gracia de ser maestra porque no solamente vamos a enseñar de una manera sino adaptarnos a cada estudiante. El adaptarse a aprender un segundo idioma puede ser difícil para el estudiante pero haré lo mejor posible para que el estudiante se sienta cómodo. - Stella</p>	<p>Este programa me dio la oportunidad de ver lo importante y crucial que es el poder abogar por nuestros estudiantes y nuestras comunidades. En este programa, la directora nos llevó a una reunión del un “School board”, y fue tan impresionante ver como nosotros tenemos el poder con la comunidad de cambiar las cosas. Aprendí a ser la voz de esos que no pueden o que tienen miedo de hablar. Y los ojos de a los que no dejan que vea. Ahora, soy maestra, abogada, psicóloga, y miembro activa de mi comunidad. -Laura</p>

<p>Lo que pienso que me ha beneficiado más es aprender y entender que cada estudiante es diferente. Cada estudiante posee distinta cultura, lenguaje y experiencias y eso tengo que usarlo a mi favor para conocer y poder apoyar a mis estudiantes. Mis entrenamientos y las clases me han enseñado que tendremos estudiantes distintos pero no nos podemos dar por vencidas y tratar de ayudar a cada estudiante a ser exitoso. - Adriana</p>	<p>Mis cursos de educación han incluido tareas, proyectos, observaciones y especialmente piezas de reflexión que me han dado las herramientas y estrategias necesarias que me permitirán crear una conexión auténtica con mis alumnos bilingües. La parte más impactante de estos cursos es el componente de discusión, lo que permite que mis compañeros y yo realmente tomemos los métodos y estrategias que hemos aprendido e intentemos comprender cómo se utilizarían mejor en escenarios del mundo real. Esto también nos permite visualizar cómo podemos aplicar estas estrategias y métodos con nuestros alumnos bilingües en el futuro. Un tema muy importante del que aprendemos en nuestros cursos y que practicamos la visualización en múltiples escenarios del mundo real es la competencia cultural. Este es uno de los muchos temas cruciales discutidos en nuestros cursos que es necesario aprender para crear esa conexión auténtica con nuestros estudiantes bilingües. - Belen</p>	<p>En este programa tuvimos trabajos donde tuvimos que trabajar con la comunidad. This allowed me to see that parents are our allies and together we are a power machine. I know that I'm an advocate for my students, and the parents. I help them see and stay informed, we work together and I have their back and they have my back. I really never thought I was going to consider myself a "community activist". But today, I have to say that I am! - Dariela</p> <p>Community activism has always had a bad connotation in my eyes until I started this program. Today, I can proudly say that I know how to get additional resources to help my students, that I know about policy, and how it works in order to help my students. I also know how to make connections with other organizations and also how to organize within my school and community. I also know that it is a critical part of who I am now--Thanks to this program.</p> <p>All the assignments prepare you for this--<i>la lucha!</i> It is done in such a wonderful way, that before you know it, one assignment after another, you just grow an awareness of the need for social justice and our roles as bilingual teachers in it. <i>¡Somos luchadoras bilingües!</i> -Maribel</p>
---	---	--

Note: All quotes collected from questionnaires, interviews and reflections from Bilingual Pre-Service Teachers (BPSTs) at the three institutions

For example, Sonia concludes her quote by making a powerful statement and demonstrating her activism when she informs her students that they should use their bilingualism as an advantage. She uses the word “don” which is a Spanish word encoded by the BPST’s cultural knowledge about the significance of this word to mean that their bilingualism will be their advantage in life and that they should feel that it is a source of strength. Stella and Belen, in their responses, describe the socioemotional feeling that they get in understanding the importance of their roles not only as content

teachers, but as vehicles in which students can continue to learn, appreciate, and respect their culture and language (Flores & Claeys, 2010).

Adriana describes, in her quote, how the bilingual teacher preparation program has provided her the opportunity to understand how significant it is to implement best practices and strategies derived from bilingual studies and education research. As she closes her response, she emphasizes the importance that her students should feel comfortable especially in a curriculum and an educational context that may lack cultural relevance (Calderon, 2014). Moreover, her intention is to encourage student agency and build bridges between the home and school while using their native tongue as a tool to improve their learning and acquisition of their second language. Such a stance was formulated and informed in her teacher preparation program that stems from the socio-emotional process that becomes part of the journey of becoming a bilingual teacher (Cervantes-Soon, 2018). Following Adriana's position about the importance of inclusivity in bilingual education, Laura, Dariela and Maribel describe in their quotes how inclusivity was prompted in their bilingual teacher preparation program. Moreover, inclusivity manifested itself through opportunities to engage with community leaders and community members such as parents. The strong identity formation and the support BPSTs received in the program lead to another stanza, which is the activism and own rising agency. Maribel strongly claims '*somos luchadoras bilingues*', we are fighters, which clearly posits her own views and positions about future educators of bilingual students, as advocates and pursuers of social justice. Such a powerful engagement supported outside of the university classroom provides experiences for agency and activism for BPSTs that are demonstrated as a component of the cyclical model resulting in becoming critically conscious about the cultural community responsible for supporting schooling programming, funding and practices.

4.6. Pedagogical and Curriculum Alignment

The final connecting theme developed from the data was pedagogical and curriculum alignment. This became an integral component of the cyclical

model that allowed BPSTs to visually and holistically understand how the other intangible components manifest themselves in the instructional practices that they create based on their interactions and participation in university coursework and activities (Bartolomé & Trueba, 2000; Bartolomé, 2004; Alfaro & Bartolomé, 2018). Of particular importance is the spontaneous relationship that BPSTs develop with their university professors and peers. Moreover, as presented in the following quotes, it is opportunities and interpersonal relationships that result in supporting the success of the cyclical model for consciousness raising. The quotes below are examples of this connection and how BPSTs unpack its meaning for pedagogical decisions.

Table 3. Pedagogical and curriculum alignment

Institution Southwest-Texas	Institution -Texas	Institution Pacific Coast-California
<p>My courses have taught me quite a bit in regards to what it means to be a bilingual teacher and what it involves. I can say that Dr. Castillo specifically has shared her experiences that have shed light on the struggles, the doubts us as bilingual educators may come across. If there's anything I learned from Dr. Castillo's courses, is that connecting with your students should be number [the] one goal, finding literature they can actually relate to, and never give up for what you love and believe in. It might sound cliché, but when you love what you do, you shouldn't give up. -Juana</p>	<p>Definitely the hands on experience has been the most beneficial throughout my teacher training. You gain plenty of knowledge but it is not until you put it to test/work that you really know your strengths and your weaknesses. Critical engagement with the materials, resources, and texts is key throughout the learning process and in a smaller classroom environment, I have had more opportunities to seek clarification and am therefore more confident in the material that I have learned because I can relate it directly to my own funds of knowledge and cultural experiences and those of my students and families. - Pamela</p>	<p>We worked on an assignment called community scan. This assignment asked us to critically look at each of our communities. I was placed in the elementary school I attended as a child. Doing the community scan was life changing for me. After looking at the school, community, parks, stores with a critical lens I became aware of the struggle of my community. The struggle to maintain equitable educational opportunities, and to help our students and community members to feel a sense of belonging. I learned that who we are and what we believe is key in addressing the needs of our students but also in order to help our community move forward and out of the trauma we have suffered. It has strengthened my sense of self and my love and passion for my students and where I come from. -Alexandra</p>

<p>My experience with the bilingual teacher preparation program courses and assignments I believe it has been a great benefit personally. When I arrived at this university my Spanish was not that good. I am happy to say that I am more confident to speak in Spanish and accept good criticism as well. I am more confident in my assignments that I have had from presenting at school to teaching a lesson during my field residency Overall, I really think that the program has helped me grow both in school and for teacher training. -Jasmine</p>	<p>I definitely feel that the opportunity to explore and observe classrooms of different types of bilingual education (dual language, Spanish immersion, ESL, etc.) has been extremely beneficial to my teacher training. It has allowed me to compare each branch of bilingual education, apply what I have learned in each of my courses, and find the strengths and areas of improvements of each method.-Sara</p>	
--	---	--

Note: All quotes collected from questionnaires, interviews and reflections from Bilingual Pre-Service Teachers (BPSTs) at the three institutions

For example, Juana also added about the importance of culturally relevant texts stemming from her preparation in her bilingual program. In this quote, Juana adds that by learning about the integration of culturally relevant texts in her lessons, she would be providing an opportunity for her students to assist in shaping their identities and engagement for learning about content, concepts and access to literary structures that benefit them in learning the academic discourse and language in two languages. Similarly, Pamela interprets the intersection of culture and community and the importance that it has in supporting families whose cultural values are not always accepted and validated (Nieto & Bode, 2012). Such opportunities also yield vital support for BLs for future academic success in contributing to their sociocultural and sociopolitical contexts.

In order to promote support for our BPSTs, the academic development of language proficiency in Spanish is of critical importance for bilingual teacher preparation programs (Arroyo-Romano, 2016). Moreover, the expectation to be proficient in two languages, Spanish and English, is the linguistic requirement to become a bilingual or dual language teacher and all BPSTs understand the importance of this requirement. However, for BPSTs, it can

cause initial fears and discomfort. Jasmine describes her initial fear of speaking Spanish and how over time she became more proficient and this helped her be successful in her university coursework as well as the classroom. While Sara emphasizes the importance of having the opportunity to learn about and observe different classrooms during her studies. Thus, in order to strengthen the students' linguistic proficiency and bilingual academic knowledge and pedagogy, universities have to develop a systematic approach for supporting their BPSTs' academic Spanish development. As referenced in Jasmine's quote, many BPSTs initially feel very insecure and lack the confidence in using their native tongue to develop a deep understanding of bilingual content and pedagogy. The initial contact with this expectation to learn and think critically about content and issues pertaining to BLs in their first language can be overwhelming. However, as presented in this BPST's quote, because developing an internal structure, as found on all three campuses study sites, it is essential to support candidates throughout the teacher preparation program where there is coursework in Spanish content and pedagogy in a consecutive and sequential approach. Such an approach increases the sustainability of these practices resulting in successful field experiences, completion of degree, and bilingual certification. All of these successful outcomes for BPSTs also support the linguistic needs of their future BLs.

Alexandra also provides an introspective understanding about how by participating in an environmental scan project in her bilingual course, she was able to identify the community Funds of Knowledge (Moll & Amanti, 2005) and develop an awareness of the cultural wealth that her BLs possess and the application of this knowledge for bilingual content learning. Alexandra's articulation of her experience with this critical project allows us to further our understanding of the cyclical model and its impetus to formulate a BPST ideology grounded in a theory of praxis (Freire, 1972) stemming from BLs' linguistic and cultural backgrounds.

5. DISCUSSION

The cyclical model was a proactive approach conceptualized from the current study findings to support BPSTs successful progression in a bilingual teacher preparation program. Highlighting the historical trajectory of three university programs contextualized the significance of the findings and introduction of the cyclical model. In this study, the findings revealed that identity was supported by bilingual teacher preparation programs, socioemotional processes resulted in agency and activism and it concluded with pedagogical and curricular alignment for BPSTs and address the needs of bilingual teacher preparation programs who provide the necessary qualifications to achieve bilingual teacher certification. However, the key focus of this research, in addition to the state certification, is the need to support the critical consciousness (Valenzuela, 2016; Cervantes-Soon, 2018) of BPSTs so that they equip themselves as well as their BLs with the tools that can influence the construction of their identity academically but as well knowledgeable of the wealth of sociocultural practices and the sociopolitical nature of their respective communities. BPSTs' experience similar linguistic and cultural experiences and similar cultural wealth stemming from the prior experiences as a Latinx community that addresses BLs' learning needs. The findings attest and support the introduction of a cyclical model that will contribute to our preparation of bilingual teachers with also hopes of alleviating the bilingual teacher shortage. Future research needs to be called upon based on our research findings surrounding identity building supported by our colleges and universities, socioemotional processes such as agency and activism, and the introduction of a pedagogical curricular alignment that yields high expectations and results.

6. CONCLUSION

The themes found based from the research questions that were posed involved exploring how three universities developed a critical consciousness that was accomplished through self-reflection and exposure to culturally relevant practices leading to activism. A cyclical model was helpful to understand how BPSTs' ideologies are formed and influenced by their participation in bilingual teacher preparation programs that allow for exploration of identity, support networks, agency and activism and the development of pedagogical and curricular alignment. In addition, this cyclical model promotes a strong understanding for what growing a bilingual teacher preparation program entails. The three teacher preparation programs resulted in effective practices for learning and teaching in a bilingual and dual language classroom. Culturally relevant practices found in the BPSTs' responses supported bilingualism and biliteracy using Latinx texts that promote awareness and advocacy to counter the dominant narrative and support a strong identity or sense of self for BPSTs. Such practices stemming from three bilingual teacher preparation programs supports successful academic outcomes for BPSTs that in turn strengthens a child's opportunity for bilingualism and biliteracy.

Identity was the first component in the cyclical model. It was the opportunity to understand how BPSTs describe their own notions about how they are developing their linguistic attitudes towards bilingualism, a sociopolitical consciousness, and their bicultural identities (Cervantes-Soon, 2018) to identify as a bilingual educator. Developing an identity in a CoP (Lave & Wenger, 1991) is supported by bilingual teacher educators in a BPST program who understand identity is central to the development of a critically conscious bilingual teacher and establishing these connections are imperative so that BPSTs engage in this same process for their future BLs. Cervantes-Soon (2018) found that Latinx BPSTs are themselves from the linguistic communities and similar socio-economic backgrounds that can be used to form strong connections and relationships between the bilingual teacher and a BL. Such connections create opportunities to forge through on an anticolonial path and engage in reflective practices to digest the

implications of colonization and the power dominant ideologies have that create deficit perspectives resulting in cognitive conflict towards different ways of knowing and being. The ways and knowing of an individual or collective group stem from their own prior experiences in their communities (Moll & Amanti, 2005). However, the result of monocultural and monolingual practices, usually supported with English Only Movements (Padilla et al., 1991), begin to fracture the principles of bilingual education. However, when agency and activism manifest to counter deficit perspectives using antiracist pedagogy and culturally relevant practices this begins a process of building on students' cultural and linguistic assets. The cyclical model addresses in the final component how pedagogical and curricular alignment result as BPSTs begin to self-select teaching practices and the instructional decisions based on their completion of participating in the model resulting in best practices for working with BLs.

7. IMPLICATIONS

The implications of this current study can be applied to any institution based on our presentation of the historical timeline that provides three different time periods in our history. Many institutions will appreciate the applicability of the components of the model that form an academically sound approach that supports a social emotional and holistic perspective of bilingual teacher preparation. In the future, extending this cyclical model provides the opportunity to understand or reveal how BPSTs can impact the identity formation of BLs. Moving forward, these institutional or programmatic practices promise to address the bilingual teacher shortage in the US and encourage an anticolonial pathway (Cervantes-Soon, 2018) towards fostering and retaining critical consciousness (Valenzuela, 2016) for BPSTs. We are committed to continue developing this cyclical model in the hopes to continue to elevate and strengthen bilingual teacher education to support the growing Latinx population in the US that is also impacting the educational global perspective.

8. REFERENCES

- Alfaro, C. (2017). Growing ideologically clear and linguistically efficacious dual language teachers. *California Association for Bilingual Educators (CABE). The multilingual educator, Conference Edition*, 36–42.
- Alfaro, C. (2018). The sociopolitical struggle and promise of bilingual teacher education: Past, present, and future. *Bilingual Research Journal*, 41(4), 413–427. <https://doi.org/10.1080/15235882.2018.1540367>
- Alfaro, C., & Bartolomé, L. (2018). Preparing ideologically clear bilingual teachers: Honoring working-class non-standard language use in the bilingual education classroom. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 11-34. <https://doi.org/10.4324/9781351204231-4>
- Alfaro, C., & Hernández, A. M. (2016). Ideology, pedagogy, access and equity (IPAE): A critical examination for DL educators. *The Multilingual Educator*, 3(1), 8–11.
- Amanti, C. (2019) The (invisible) work of dual language bilingual education teachers. *Bilingual Research Journal*, 42(4), 455-470. <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1687111>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: La frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books
- Arce, J. (2004) Latino bilingual teachers: The struggle to sustain an emancipatory pedagogy in public schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 227-246. <https://doi.org/10.1080/09518390310001653880>
- Arroyo-Romano, J. (2016). Bilingual education candidates' challenges meeting the Spanish language/bilingual certification exam and the impact on teacher shortages in the State of Texas. *Journal of Latinos & Education* 15(4), 275-286. <https://doi.org/10.1080/15348431.2015.1134539>
- Baker, C., & Wright, W.E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th edition). Bristol, Multilingual Matters.
- Bartolomé, L. I. (2004). Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 97-122.

- Bartolomé, L. I., & Trueba, E. T. (2000). Beyond the politics of schools and the rhetoric of fashionable pedagogies: The significance of teacher ideology. *Immigrant voices: In search of educational equity*, 277-292.
- Blanton, C. (2004). *The strange career of bilingual education in Texas, 1836-1981*. College Station, Texas A & M University Press.
- Calderon, D. (2014). Anticolonial methodologies in education: Embodying land and indigeneity in Chicana feminisms. *Journal of Latino/Latin American Studies*, 6(2), 81-96. <https://doi.org/10.18085/llas.6.2.96wkl5357125j70x>
- Carver-Thomas & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Palo Alto, CA, Learning Policy Institute.
- Cervantes-Soon, C. G. (2018). Using a Xicana feminist framework in bilingual teacher preparation: Toward an anticolonial path. *Urban Review*, 50(5), 857-888. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0478-5>
- Delgado Bernal, D. (2002). Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: Recognizing students of color as holders and creators of knowledge. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 105-126. <https://doi.org/10.1093/acref/9780195301731.013.51089>
- Emmerson, R., & Fritz, R. RR, & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic field notes* (2nd ed). University of Chicago Press. Flores, B. B., Clark, E. R., Guerra, N. S., & Sánchez, S. V. (2008). Acculturation among Latino bilingual education teacher candidates: Implications for teacher preparation institutions. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 288-304. <https://doi.org/10.1080/15348430802143550>
- Flores, B.B. & Claeys, L. (2010). Academy for teacher excellence: Maximizing synergy among partners for promoting college access for Latino teacher candidates. *The Urban Review*, 43(3). <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0153-y>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. 30th anniversary ed. New York, Continuum.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York, Herder and Herder.

- García-Mateus, S. & Palmer, D. (2017) Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245-255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York, Palgrave Macmillan.
- González, R.D., & Melis, I. (eds.). (2000). *Language ideologies: Critical perspectives on the official English movement*, (Vol.1). Education and the social implications of official language. Urbana, IL and Mahwah, NJ, National Council of Teachers of English and Lawrence Erlbaum.
- Hakuta, K. (1990). *Bilingualism and bilingual education: A research perspective*. Occasional Papers Series, No. 1. Washington, DC, National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Hispanic Association of Colleges and Universities. (n.d.). *The champions of Hispanic success in higher education*. <https://www.hacu.net/hacu/default.asp>
- Kennedy, B. (2018) The bilingual teacher shortage in one Texas school district: Practitioner perspectives, *Journal of Latinos and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348431.2018.1526688>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lopez, A. E. (2011). Culturally relevant pedagogy and critical literacy in diverse English classrooms: A case study of a secondary English teacher's activism and agency. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 75-93.
- Machado-Casas, M., Andrés Cabello, S., Talati-Espinoza, K., & Abdul-Razaq, H. (2018). Working with immigrant and refugee families: broadening cross-cultural understanding with immigrant/refugee families. *Foro de Educación*, 16(25), 193-205. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.579>
- Machado-Casas, M., Talati, K., Abdul-Razaq, H., Fonseca, M., & Peña, C. (2017). Pedagogies of puppetry: Marginalization, hegemony and colonized treatment of immigrant and refugee families. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (7), 11-42. <https://doi.org/10.15257/2017.0001>

- Machado-Casas & Espinoza, K. (Forthcoming). *Programmatic clarity: A framework for Bilingual teacher preparation*. Machado-Casas, M. & Castillo, G. (2019, Feb.). *Online bilingual credential programs: A Framework for instruction, engagement, and pedagogy* [Conference Presentation]. National Association of Bilingual Education Conference, Orlando, FL, United States.
- Machado-Casas, M. & Schouten, B. (Forthcoming). *Bilingual education student organization (BESO): A model for growing our own conscious educators*.
- Machado-Casas, M. & Schouten, B. (2012, Feb. 15). *Current language policies and the changing face of the U.S* [Conference Presentation]. National Association of Bilingual Education Conference, Dallas, TX, United States.
- Martínez-Álvarez, P., Cuevas, I., & Torres-Guzmán, M. (2017). Preparing bilingual teachers: Mediating belonging with multimodal explorations in language, identity, and culture. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 155–178. <https://doi.org/10.1177/0022487116685752>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Mertler, C.A. (2009). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. (2nd ed). California, SAGE.
- Moll, L. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practice in households, communities, and classrooms*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Montaño, T., López-Torres, L., DeLissovoy, N., Pacheco, M., & Stillman, J. (2002). Teachers as activists: Teacher development and alternate sites of learning. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 265-275. <https://doi.org/10.1080/713845315>
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 172-188. <https://doi.org/10.21832/9781853597565-005>

- National Center For Education Statistics. (2019, April 14). *English language learners in public schools*. IES-NCES. <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005003.pdf>
- Nieto, S. & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston, MA: Pearson Education, Our Lady of the Lake University. (2020). *History*. <https://www.ollusa.edu/about/history.html>
- Padilla, A.M., Lindholm, K. J., Chen, A., Duran, R., Hakuta, K., Lambert, W. & Tucker, R.G. (1991). The English-only movement: Myths, reality, and implications for psychology. *American Psychologist*, 46, 120–130. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.2.120>
- Picower, B. (2012). Teacher activism: Enacting a vision for social justice. *Equity & Excellence in Education*, 45(4), 561-574. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.717848>
- Schouten, B. & Machado-Casas, M. (2015, Mar. 7). *Increasing the bilingual pipeline* [Conference Presentation]. National Association of Bilingual Education Conference, Las Vegas, NV, United States.
- Urrieta, L. (2010). *Working from within: Chicana and Chicano activist educators in whitestream schools*. University of Arizona Press.
- U.S. Bureau of Higher Education. (1968). *Search 68: educational talent search program, 1968-69*. U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Education. (2015). *Office of English Language Acquisition, Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices*. Washington, D.C. https://ncela.ed.gov/files/rcd/TO20_DualLanguageRpt_508.pdf
- Valenzuela, A. (2016). *Growing critically conscious teachers: A social justice curriculum for educators of Latino/a youth*. New York, NY, Teachers College Press.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
https://doi.org/10.1207/s15327701jlle0401_2



Informed consent for HIV phylogenetic research: A case study of urban individuals living with HIV approached for enrollment in an HIV study

Consentimiento informado para la investigación filogenética del VIH: un estudio de caso sobre individuos que viven con el VIH en una zona urbana que fueron contactados para la participación en un estudio sobre el VIH

Abby E. Rudolph (1), Omar Martinez (2), Robin Davison (2), Chineye Brenda Amuchi (3)

(1) Department of Epidemiology and Biostatistics, Temple University College of Public Health, Philadelphia, USA

(2) School of Social Work, Temple University College of Public Health, Philadelphia, USA

(3) Department of Epidemiology, Boston University School of Public Health, Boston, USA

Abstract: *Introduction:* Phylogenetic analyses can provide insights on HIV transmission dynamics. Country and state-level differences in HIV criminalization and disclosure laws and advances in next generation sequencing could impact perceived study risks. *Methods:* We present study opt-out rates and the reasons provided during enrollment for a study conducted in Boston (6/2017-8/2018). *Results:* Of 90 patients approached to participate, 45 did not consent to participate. Reasons for not participating included unwillingness to discuss their HIV status, privacy and confidentiality concerns, disinterest, and lack of time. *Conclusions:* Given low participation rates and concerns related to HIV disclosure, privacy, and confidentiality, these questions remain (1) should informed consent be required for all phylogenetic analyses, including de-identified and surveillance data? (2) what additional steps can researchers take to protect the privacy of individuals, particularly in contexts where HIV is criminalized or there have been civil/criminal cases investigating HIV transmission? And (3) what role can community members play to minimize the potential risks, particularly for those most marginalized? These questions require input from both researchers and community members living with HIV/AIDS.

Keywords: HIV epidemiology, Stigma, Informed consent, Disclosure, Phylogeny.

Resumen: *Introducción:* Los análisis filogenéticos pueden proporcionar información sobre la dinámica de transmisión del VIH. Las diferencias a nivel nacional y estatal en las leyes de criminalización y divulgación del VIH y los avances en la secuenciación de la próxima generación podrían afectar los riesgos percibidos del estudio. *Métodos:* Presentamos las tasas de exclusión voluntaria del estudio y las razones proveídas durante la inscripción para un estudio realizado en Boston (6/2017-8/2018). *Resultados:* De los 90 pacientes que se acercaron para participar, 45 no dieron su consentimiento para participar. Las razones para no participar incluyeron la falta de voluntad para discutir su estado en relación con el VIH, preocupaciones de privacidad y confidencialidad, desinterés y falta de tiempo. *Conclusiones:* Dadas las bajas tasas de participación y las preocupaciones relacionadas con la revelación del estado serológico con respecto al VIH, la privacidad y la confidencialidad, estas preguntas permanecen (1) ¿se debe requerir el consentimiento informado para todos los análisis filogenéticos, incluyendo la información anónima y datos de vigilancia? (2) ¿qué pasos adicionales pueden tomar los investigadores para proteger la privacidad de las personas, particularmente en contextos donde el VIH es criminalizado o ha habido casos civiles / criminales que investigan la transmisión del VIH? Y (3) ¿qué papel pueden desempeñar los miembros de la comunidad para minimizar los riesgos potenciales, particularmente para los más marginados? Estas preguntas requieren aportes tanto de investigadores como de miembros de la comunidad que viven con el VIH/SIDA.

Palabras claves: Epidemiología del VIH, estigma, consentimiento informado, divulgación, filogenia

Received: 11/11/2019 Reviewed: 07/06/2020 Accepted: 08/06/2020 Published: 07/07/2020

Referencia normalizada: Rudolph, A.E., Martínez, O., Davinson, R. & Amuchi, Ch.B. (2020). Informed consent for HIV phylogenetic research: A case study of urban individuals living with HIV approached for enrollment in an HIV study. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 129-144. Doi: 10.15257/ehquidad.2020.0015

Correspondencia: Abby E. Rudolph, PhD, MPH. Temple University College of Public Health. Department of Epidemiology and Biostatistics. Correo electrónico: abby.rudolph@temple.edu

Conflict of Interest Statement:

The authors report no conflict of interest.

Authorship:

A.E.R. and O.M. conceived the manuscript concept and drafted an initial outline together; A.E.R. took the lead on writing the manuscript with legal input from O.M. and R.D.; C.B.A. conducted participant interviews, drafted the initial study tran chart, and provided additional context for research findings; all authors provided critical feedback and approved a final transmi of the manuscript.

Acknowledgements:

This research was funded by NIH/NIAID grant number R21AI131979 (PI: Rudolph). The content is solely the responsibility of the authors and does not necessarily represent the transmi views of the NIH. All study materials and research protocols were reviewed and approved by the Institutional Review Board at Boston University Medical Center.

1. INTRODUCTION

HIV phylogenetic anaylisis involves sequencing the HIV viral genome, or specific regions of the genome, to identify putative transmission links and/or clusters of related infections based observed viral sequence similarities. Partial HIV-1 *pol* gene sequences obtained from routine genotypic tests of drug resistance, encode sufficient viral variation to infer putative HIV transmission linkages (suggestive of a common source of infection).(Hué, Clewley, Cane, & Pillay, 2004) The public health benefits of phylogenetic analyses have been profound. For example, phylogenetic analyses have revealed relevant information for transmission prevention programs (i.e., ongoing transmission of drug-resistance,(Chan et al., 2011; Grabowski & Redd, 2014) associations between demographic and behavioral characteristics and viral spread,(Chan et al., 2013; Grabowski & Redd, 2014) presence of sub-epidemics and their longitudinal dynamics within risk groups,(Chan et al., 2015; Hué et al., 2004) and the role that very late presenters,(Audelin et al., 2013) acute/chronic infections,(Dennis et al., 2014) undiagnosed infections,(Fisher et al., 2010) and migration(Frentz et al., 2013; Grabowski et al., 2014; Hué, Pillay, Clewley, & Pybus, 2005; Mehta et al., 2015; Wertheim et al., 2014) play in specific epidemics). HIV testing programs can also use information obtained from these analyses to target uninfected persons with geographic, risk behaviors, and demographic characteristics similar to those in HIV transmission clusters(Dennis et al., 2012).

Potential harms to the individual include the risk of HIV disclosure, loss of confidentiality, and legal consequences including criminal prosecution and civil liability. According to a report published in 2016, 72 countries (and 30 states within the United States) had adopted laws permitting the criminalization of HIV.(Coltart et al., 2018) Though there is variation among criminalized behaviors within the United States, twenty-four states require HIV positive individuals who are aware of their diagnosis to disclose their status to sexual partners and fourteen states require disclosure to needle-sharing partners.(Lazzarini et al., 2013) At the time the 2016 report was published, prosecutions for not disclosing one's HIV status, potential or perceived HIV exposure, and/or unintentional transmission had been reported in 61 countries.(Coltart et al., 2018) Although transmission between two individuals cannot be proven solely with phylogenetic analyses (i.e., similarity could also be due to a common source of infection or an unsampled intermediary), phylogenetic analysis has been presented in both criminal and civil cases as evidence to prove/disprove transmission between two parties (Abecasis, Pingarilho, & Vandamme, 2018).

2. HIV DISCLOSURE LAWS AND IMPLICATIONS FOR INFORMED CONSENT FOR PHYLOGENETIC RESEARCH

While thirteen states (Idaho, Kansas, Missouri, Nevada, New Jersey, North Dakota, South Dakota, South Carolina, Tennessee, Utah, Vermont, Wyoming) and the District of Columbia have no laws governing informed consent, there is significant variation among informed consent laws in the other states. For example, in Massachusetts, the state in which the current study was conducted, written informed consent is required prior to disclosing test results to a third party (i.e., researchers) and before disclosing the identity of the tested individual. The written consent form must state the purpose for the requested information, separate from the written consent for the release of any other medical information. To meet the requirements of written informed consent, an individual must sign a specific release authorizing the health care provider to test for HIV and/or disclose the results of an HIV test. A general release to a

health care provider authorizing the disclosure of medical records and information is insufficient. ("HIV test; informed consent; disclosure of results or identity of subject of test," ; The 191st General Court of the Commonwealth of Massachusetts) It is important to note that these restrictions only prohibit the disclosure of HIV status by health care providers. It is not a violation of informed consent laws for a physician, health care provider/institution or laboratory to disclose positive HIV test results to the department of public health. In fact, physicians and laboratories in Massachusetts, as in every state and the District of Columbia, are required to report all newly diagnosed cases of HIV to local or state health departments. (Forbes, 1996) However, state laws and policies do not always address the issue of research use of public health surveillance data. Data collected under public health authority does not require informed consent for the disclosure of this data for research purposes. Further, written informed consent to use phylogenetic sequences (originally collected as part of surveillance activities or research studies) in future large-scale phylogenetic analyses is not routinely obtained. (Coltart et al., 2018) In other instances, consent may also have been given for the collection of samples for storage and future research, without specific consent for the use of these data for the current study aims (Coltart et al., 2018).

3. RISK/BENEFIT RATIO FOR PUBLIC HEALTH RESEARCH

In public health research, it is necessary to weigh the public health benefits of the research against the potential individual harms. Due to considerable variation between countries and among states within the United States with respect to HIV disclosure laws and consequently whether and under which circumstances this research can be conducted with/without written informed consent, the potential individual harms and the risk-benefit ratio vary depending on where the research is being conducted. Although the public health benefits and potential individual harms of phylogenetic research have been discussed by others (Coltart et al., 2018; Mutenherwa, Wassenaar, & de Oliveira, 2018), few studies have reported refusal rates for participation in such research and

reasons for refusal. This case study provides data on willingness to participate in research when written informed consent was required to conduct phylogenetic analyses and link phylogenetic data with data from their medical record.

4. MATERIALS AND METHODS

Between June 2017 and August 2018, 45 participants were enrolled in a study, which aimed to combine social network, spatial, and phylogenetic analyses to permit a more comprehensive understanding of HIV transmission in Boston, Massachusetts. Two types of participants were enrolled: (1) index participants (n=29), who completed an interviewer-administered survey (median = 24 minutes) and provided written informed consent to link their survey, electronic medical record (EMR), and phylogenetic data for combined analyses; and (2) phylogenetic participants (n=16), who provided written informed consent to link their EMR and phylogenetic data for analyses, but did not complete a survey. Only index participants received \$35 for their time spent completing the survey. Those eligible to participate as index participants included HIV patients who were diagnosed with HIV within the past six months or those who had been diagnosed over six months ago who (a) had missed taking prescribed HIV medications in the past 90 days, (b) were not virally suppressed, (c) engaged in higher risk drug use or sexual practices in the past 90 days, (d) had no HIV medical care visits in the last six months and were returning to the clinic for care, or (e) went more than six months without seeing a doctor for HIV care in the past 2 years. Of note, those who were not willing to take part in the survey portion of the study had the option to participate as a phylogenetic participant, instead.

All research staff involved in participant recruitment and enrollment activities completed HIPAA, GCP, and CITI ethics training, signed a Confidentiality Pledge, and participated in an unconscious bias training workshop. The research protocol and all study materials were approved by the Boston University Medical

Campus Institutional Review Board. We also obtained a Certificate of Confidentiality from the National Institutes of Health.

Prior to study enrollment, 322 HIV patients at Boston Medical Center received a letter from their doctor that described the study and provided information about how they could learn more about the study and/or opt-out (see language in Table 1). Three individuals called the study number after receiving this letter to opt-out of the research (Figure 1). Over the 11-month enrollment period, 90 English-speaking HIV patients attending medical appointments at the Infectious Disease Clinic were approached. After their appointments, their doctors provided the patient with a flyer to introduce the study briefly (see language in Table 1) and asked the patient if they would be interested in learning more about the study from a research staff member. If the patient agreed, an introduction was made (i.e., a warm hand-off). Prior to screening for eligibility, the clinical research assistant briefly described the study to each potential study participant (see language in Table 1). After this brief description, 42 declined to participate further and 48 agreed to complete the screener to determine their eligibility as an index or phylogenetic participant (see Figure 1). Two individuals who were not eligible to participate as index participants declined to participate further due to the lack of study incentive. One index-eligible participant opted out while reviewing the consent form.

Figure 1. Recruitment

Flow-Chart of Study Recruitment, Including Those who Opt-Out and Enroll

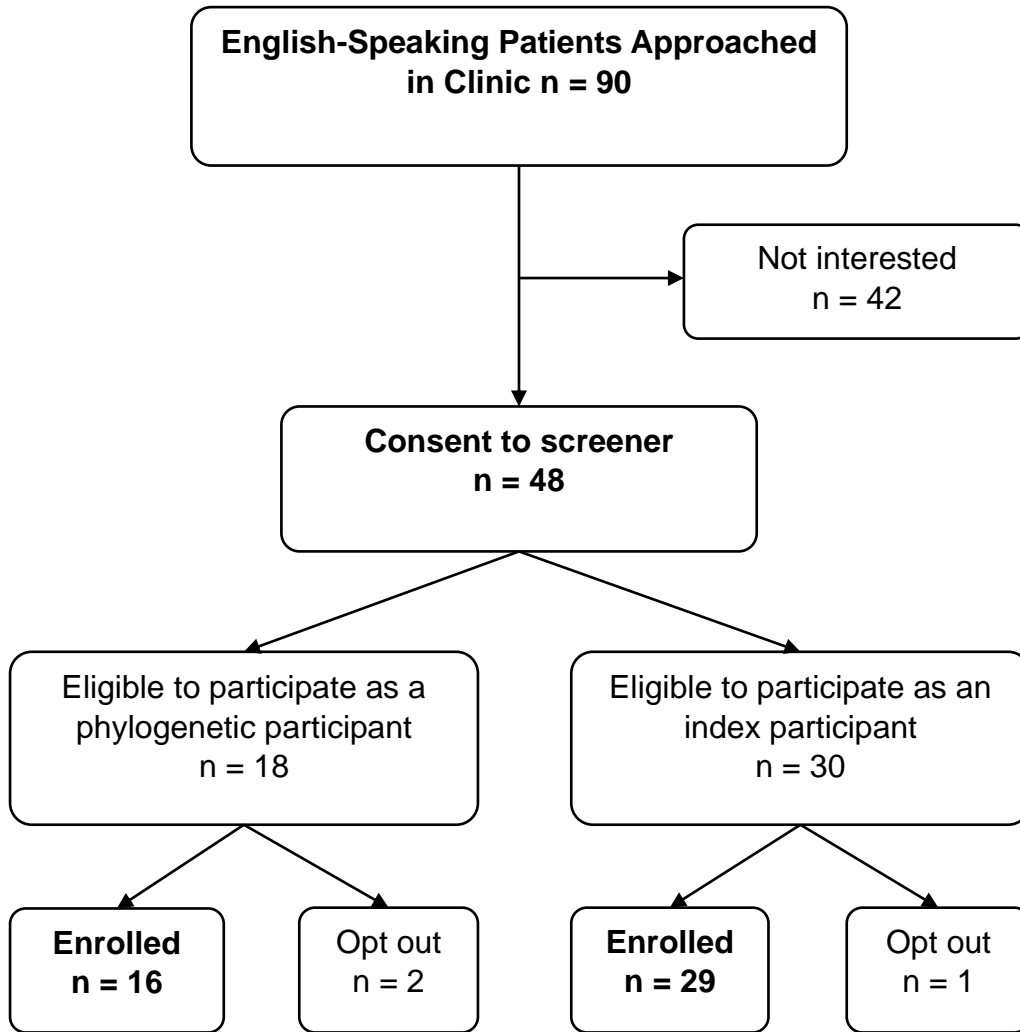


Table 1. Relevant sections of study materials with the language used

Domain	Study language	Study material
Data elements	The study would involve completing a 30-40 minute survey with a member of our study team and the use of some information from your medical records for research purposes.	Opt-out letter and study flyer provided to the patient by the clinician
Overview of study	The overall goals of this project are to learn how we can (1) reduce the number of people who become infected with HIV and (2) diagnose people sooner and provide treatment earlier so that they have a better prognosis. You should know that participation in research is totally separate from the care you are receiving at Boston Medical Center. Further, whether or not you decide to participate in this study won't affect your care in any way. With your approval, I would like to go through the consent form with you. It should take no more than 5 minutes of your time. Would that be okay with you?	RA introduction
Description of phylogenetic research	This study involves comparing your HIV virus with other HIV viruses to determine how similar they are to one another. This is also known as phylogenetics. To do this, we will look at changes present in your virus and compare them with changes present in other people's viruses to see if they are the same or different. Please note that these changes are part of the HIV virus found in your blood. They do not reveal anything about your personal genetic information (your DNA). Information about your HIV virus is already part of your medical record. When you were first diagnosed with HIV at BMC, your doctor ordered a test to determine which medications your virus would be resistant to. The changes present in your HIV virus help the doctor know which medications will not work to treat your HIV infection. To better understand why some viruses are more similar to one another than they are to other viruses, we would like to link this information with other information in your medical record. This information includes your demographic characteristics (e.g., age, gender, race/ethnicity, educational attainment, employment status, insurance type, birth place, housing status), drug use and sexual risk behaviors, CD4 count, the amount of HIV virus in your blood, and other infections you may have.	Consent form
Risks and discomforts	There is a risk of breach of confidentiality in this study if the data we collect about you is seen by anyone outside the study team. There are procedures in place to protect against such disclosure. These are detailed in the Confidentiality section.	Consent form
Potential benefits	There are no direct benefits to you for participating in this research study. However, the information collected could benefit others in the future through the development of HIV prevention interventions guided by our findings.	Consent form
Certificate of confidentiality	To help us protect your privacy, we have obtained a Certificate of Confidentiality from the National Institutes of Health. The researchers can use this Certificate to legally refuse to disclose information that may identify you in any federal, state, or local civil, criminal, administrative, legislative, or other proceedings, for example, if there is a court subpoena. The researchers will use the Certificate to resist any demands for information that would identify you. You should know that a Certificate of Confidentiality does not prevent you or a member of your family from voluntarily releasing information about yourself or your involvement in this research. If an insurer, medical care provider, or other person obtains your written consent to receive research information, then the researchers will not use the Certificate to withhold that information. The Certificate of Confidentiality will not be used to prevent disclosure of child abuse or threats of harm to self or others to state or local authorities.	Consent form
De-identification procedures	Your name will not be directly connected with your responses to the interview or to other data we collect about you. Instead of your name, we will use a study ID number. This means that the survey data that the interviewer collects will only include a study ID number. This study ID number will only be linked to your name in a separate encrypted file located in an encrypted folder on an encrypted drive in the PIs office. Only the PI and Research Coordinator will be able to access this file.	Consent form - confidentiality section
Confidentiality pledge	Every member of the research team has been educated on the importance of keeping your information confidential and has taken training on research ethics. Team members have also signed a statement saying that he/she will keep the information learned confidential	Consent form
Use and disclosure of your health information	Health information that might be used during this research includes: - Information from your hospital or office health records at Boston Medical Center and from any lab used by Boston Medical Center for HIV testing. This applies to information that is reasonably related to the aims, conduct, and oversight of the research study. Health information from your doctors or hospitals outside of Boston Medical Center will not be requested for use in this research. - New health information from tests, procedures, or visits between your study visit today and the end of this research study.	Consent form

5. RESULTS

In this study, where patients were recruited in an infectious disease clinic and written informed consent was required to conduct phylogenetic analyses, as many people opted out of participating in the research as opted in. While we did not have IRB approval to examine the differences between those who enrolled and those who opted out, the research assistant noted refusals that were related to privacy/confidentiality concerns (n= 2), unwillingness to discuss their HIV status (n=1), and disinterest in being included in research (n=6). Most others only indicated that they were not interested or did not have time to participate.

6. DISCUSSION

Within this study, only 50% of those approached for study enrollment agreed to participate. Of note, 94% of those who agreed to review the consent form did enroll in the study. The high opt-out rates and concerns about discussing one's HIV status reflect to some extent the stigma surrounding HIV in Boston. To provide additional context for these findings, we provide data from index participants who completed the survey on HIV disclosure to network members and perceptions about HIV stigma in the community. According to surveyed participants, the average person disclosed their HIV status to 58.8% of the network members listed in their survey and 69% of study participants felt that people in their community were stigmatized because of their HIV status. In our sample, 37.8% reported being born outside of the United States and those not born in the United States were more likely to report perceived HIV stigma in their community than those born in the United States (83.3% vs. 58.8%, respectively). Compared with the HIV/AIDS patient demographics reported by the Massachusetts Department of Public Health in 2015, our sample had a greater proportion of patients who were born in the United States (62.2% in our sample vs. 52.5%). These data suggest a high burden of stigma related to HIV among those who agreed to participate in this study (and potentially more perceived stigma among those who opted out).

It is important to note that this study applied for and obtained an NIH-issued Certificate of Confidentiality; however, as of October 1, 2017, NIH automatically issues this certificate to all federally funded projects, which plan to collect or use identifiable, sensitive data. Thus, all NIH-funded projects moving forward should automatically be granted this protection without having to apply for it. Certificates of Confidentiality, which protect the privacy of individuals who participate in research studies, prohibit the disclosure of identifiable information to anyone who is not associated with the research (Wolf et al., 2012). There are limited exceptions, including the individual's consent to disclosure. To date, there have been a few legal cases that have challenged a Certificate of Confidentiality, though none of the decisions have provided significant insight into the scope or strength of the certificate (Wolf et al., 2012). According to one study, although two thirds of the twenty-four lawyers interviewed reported receiving legal demands for data protected by a Certificate of Confidentiality, most were resolved without the requested disclosure (Wolf et al., 2012). In most cases, the attorneys were able to avoid producing the requested information by citing the existence of the Certificate (Wolf et al., 2012).

Given (1) the number of participants who opted out of study participation before reviewing the consent form and (2) concerns specifically related to privacy, confidentiality, and HIV disclosure, the following questions remain: (1) Should informed consent be required for all phylogenetic analyses, even those using de-identified data or conducted as part of surveillance activities? (2) As new methods for analyzing these data emerge, should researchers be able to use data in ways not specifically articulated in the consent form, but which become possible with further innovation? (3) What steps should researchers take to protect the privacy of individuals, particularly in contexts where HIV is criminalized or there have been civil or criminal cases investigating HIV transmission? (4) Should guidelines be established that outline how this research and all of the potential risks (including legal) are explained to participants in the consent form? (5) How can

community members be involved in this process to minimize the potential risks, particularly for those who are most marginalized? These questions require input from both researchers and community members living with HIV/AIDS.

7. LIMITATIONS

Because we did not systematically collect reasons for opting out of the research, the inferences we can make from these notes are limited. For example, individuals could have opted out for a number of reasons other than privacy and confidentiality related to the use of phylogenetic or medical record data. For example, recruitment activities took place within an infectious disease clinic at a Hospital. Because patients come to the clinic for medical care, participating in a study may not be a priority. Many patients also schedule multiple appointments with different providers on the same day, which restricts patient availability to participate in research on the days that they visit the clinic. Further, patients are living with other co-morbidities (i.e., substance use disorders, mental health conditions, and other chronic illnesses) and are struggling with a myriad of other issues (i.e., food insecurity, housing stability, immigration status), which may be of greater importance to them than their HIV status. Research fatigue is another potential explanation, as patients seeking care in a research hospital are frequently approached to participate in research studies.

Even though we relied on peer-navigator input to guide the procedures used for approaching patients about study participation (i.e., when, where, and how), three individuals opted out after receiving a letter that was mailed to them and 47% of those who agreed to speak with a research assistant about the study opted out prior to reviewing the consent form. The high opt-out rates prior to reviewing the informed consent document suggest that we might have benefited further from assembling a community advisory board to inform strategies to better convey the purpose of the research in a way that was more sensitive to the concerns of those involved, particularly to those sub-groups that are most vulnerable.

8. CONCLUSIONS

Given that these data are particularly sensitive and the procedures used to analyze the data are complex and constantly evolving, future directions for this research should include more involvement of community members in developing protocols and language for approaching patients for involvement in this research, for explaining what phylogenetic research is in lay terms, and to best convey the foreseeable risks and alleviate potential concerns. Engaged scholarship in public health and biomedical research is grounded in an ethos of social justice and a common goal: to address the health concerns of populations living in underserved, economically constrained, or minority communities. Drawing from our findings and existing literature on engaged scholarship ethics framework, we propose employing the engaged stakeholders' framework, upon which policies, research, and best practices can be established to address the concerns related to privacy and confidentiality arising from phylogenetic research (Corbie-Smith et al., 2018).

9. REFERENCES

- Abecasis, A. B., Pingarilho, M., & Vandamme, A.-M. (2018). Phylogenetic analysis as a forensic tool in HIV transmission investigations. *Aids*, *32*(5), 543-554.
- Audelin, A. M., Cowan, S. A., Obel, N., Nielsen, C., Jørgensen, L. B., & Gerstoft, J. (2013). Phylogenetics of the Danish HIV epidemic: the role of very late presenters in sustaining the epidemic. *JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, *62*(1), 102-108.
- Chan, P. A., Hogan, J. W., Huang, A., DeLong, A., Salemi, M., Mayer, K. H., & Kantor, R. (2015). Phylogenetic Investigation of a Statewide HIV-1 Epidemic Reveals Ongoing and Active Transmission Networks Among Men Who Have Sex With Men. *Jaidis- Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, *70*(4), 428-435. Retrieved from <Go to ISI>://WOS:000364316300014
- Chan, P. A., Kazi, S., Rana, A., Blazar, I., Dejong, C. C., Mayer, K. H., . . . Kantor, R. (2013). Short communication: new HIV infections at Southern New England academic institutions: implications for prevention. *AIDS Res Hum Retroviruses*, *29*(1), 25-29. doi:10.1089/AID.2012.0130

- Chan, P. A., Tashima, K., Cartwright, C. P., Gillani, F. S., Mintz, O., Zeller, K., & Kantor, R. (2011). Short communication: Transmitted drug resistance and molecular epidemiology in antiretroviral naive HIV type 1-infected patients in Rhode Island. *AIDS Res Hum Retroviruses*, *27*(3), 275-281. doi:10.1089/aid.2010.0198
- Coltart, C. E. M., Hoppe, A., Parker, M., Dawson, L., Amon, J. J., Simwinga, M., . . . Ethics in, H. I. V. P. W. G. (2018). Ethical considerations in global HIV phylogenetic research. *Lancet HIV*, *5*(11), e656-e666. doi:10.1016/S2352-3018(18)30134-6
- Corbie-Smith, G., Wynn, M., Richmond, A., Rennie, S., Green, M., Hoover, S. M., . . . Nisbeth, K. S. (2018). Stakeholder-driven, consensus development methods to design an ethical framework and guidelines for engaged research. *PLoS ONE*, *13*(6), 1-12. doi:10.1371/journal.pone.0199451
- Dennis, A. M., Herbeck, J. T., Brown, A. L., Kellam, P., de Oliveira, T., Pillay, D., . . . Cohen, M. S. (2014). Phylogenetic studies of transmission dynamics in generalized HIV epidemics: An essential tool where the burden is greatest? *JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, *67*(2), 181-195.
- Dennis, A. M., Hué, S., Hurt, C. B., Napravnik, S., Sebastian, J., Pillay, D., & Eron, J. J. (2012). Phylogenetic insights into regional HIV transmission. *AIDS (London, England)*, *26*(14), 1813.
- Fisher, M., Pao, D., Brown, A. E., Sudarshi, D., Gill, O. N., Cane, P., . . . Sabin, C. (2010). Determinants of HIV-1 transmission in men who have sex with men: a combined clinical, epidemiological and phylogenetic approach. *Aids*, *24*(11), 1739-1747.
- Forbes, A. (1996). Mandatory name-based reporting: impact and alternatives. *AIDS Policy Law, Bonus Report*, 1-4. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11654491>
- Frentz, D., Wensing, A. M., Albert, J., Paraskevis, D., Abecasis, A. B., Hamouda, O., . . . Schmit, J.-C. (2013). Limited cross-border infections in patients newly diagnosed with HIV in Europe. *Retrovirology*, *10*(1), 36.
- Grabowski, M. K., Lessler, J., Redd, A. D., Kagaayi, J., Laeyendecker, O., Ndyanabo, A., . . . Mueller, A. C. (2014). The role of viral introductions in sustaining community-based HIV epidemics in rural Uganda: evidence from spatial clustering, phylogenetics, and egocentric transmission models. *PLoS medicine*, *11*(3), e1001610.
- Grabowski, M. K., & Redd, A. D. (2014). Molecular tools for studying HIV transmission in sexual networks. *Current Opinion in HIV and AIDS*, *9*(2), 126-133.

HIV test; informed consent; disclosure of results or identity of subject of test, Chapter 111 C.F.R.

HIV test; informed consent; disclosure of results or identity of subject of test, § 70F.

Hué, S., Clewley, J. P., Cane, P. A., & Pillay, D. (2004). HIV-1 pol gene variation is sufficient for reconstruction of transmissions in the era of antiretroviral therapy. *Aids*, *18*(5), 719-728.

Hué, S., Pillay, D., Clewley, J. P., & Pybus, O. G. (2005). Genetic analysis reveals the complex structure of HIV-1 transmission within defined risk groups. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *102*(12), 4425-4429.

Lazzarini, Z., Galletly, C. L., Mykhalovskiy, E., Harsono, D., O'keefe, E., Singer, M., & Levine, R. J. J. A. j. o. p. h. (2013). Criminalization of HIV transmission and exposure: research and policy agenda. *103*(8), 1350-1353.

Mehta, S. R., Wertheim, J. O., Brouwer, K. C., Wagner, K. D., Chaillon, A., Strathdee, S., . . . Murrell, B. (2015). HIV Transmission Networks in the San Diego–Tijuana Border Region. *EBioMedicine*, *2*(10), 1456-1463.

Mutenherwa, F., Wassenaar, D. R., & de Oliveira, T. J. D. w. b. (2018). *Ethical issues associated with HIV phylogenetics in HIV transmission dynamics research: A review of the literature using the Emanuel Framework*.

Wertheim, J. O., Brown, A. J. L., Hepler, N. L., Mehta, S. R., Richman, D. D., Smith, D. M., & Pond, S. L. K. (2014). The global transmission network of HIV-1. *Journal of Infectious Diseases*, *209*(2), 304-313.

Wolf, L. E., Dame, L. A., Patel, M. J., Williams, B. A., Austin, J. A., & Beskow, L. M. (2012). Certificates of confidentiality: legal counsels' experiences with and perspectives on legal demands for research data. *J Empir Res Hum Res Ethics*, *7*(4), 1-9. doi:10.1525/jer.2012.7.4.1



Sistematización: La fundamentación teórico-metodológica como base para la intervención de instituciones filantrópicas

Systematization: Theoretical-methodological foundation as the basis for the intervention of philanthropic institutions

Miguel Ángel Jácome Santos

Asociación de Trabajadoras (es) Sociales Egresados de la UACJ

Resumen: Este documento es la sistematización que se realizó después de haber realizado una intervención en el Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez, dicha intervención surgió de la materia Taller de Práctica Institucional del Programa de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y fue parte del proceso formativo del autor del presente artículo. Dicha sistematización tiene como objetivo analizar si las acciones implementadas por el Programa de Trabajo Social fueron las adecuadas en referencia al cumplimiento del objetivo de contribuir en el desarrollo de la fundamentación teórica y metodológica de las acciones del Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez por medio del diseño de uno de sus propios proyectos, y así plantear oportunidades de mejora en los procesos de intervención futuros para la institución. El enfoque metodológico utilizado fue el enfoque crítico de Cifuentes (1999), los resultados y hallazgos a grandes rasgos denotan mejoras en el Programa de Trabajo Social de la UACJ en cuanto al seguimiento de las intervenciones en las instituciones, así como brindar soporte teórico-metodológico a las instituciones filantrópicas.

Palabras clave: Trabajo Social, Intervención, Filantropía, Organizaciones de la Sociedad Civil, Fundamentación teórica.

Abstract: This document is the systematization that was made after having made an intervention in the Active Club 20-30 International of Juarez City, this intervention arose from the subject of the Institutional Practice Workshop of the Bachelor of Work Program Autonomous University of Juarez City and was part of the formative process of the author of this article. This systematization aims to analyze whether the actions implemented by the Social Work Programme were adequate in reference to the fulfilment of the objective of contributing to the development of the theoretical and methodological foundation of the actions of the Active Club 20-30 International Juarez City through the design of one of its own projects, and thus pose opportunities for improvement in future intervention processes for the institution. The methodological approach used was Cifuentes' critical approach (1999), the results and broad findings denote improvements in the UACJ's Social Work

Programme in monitoring interventions in institutions, as well as providing theoretical-methodological support to philanthropic institutions.

Keywords: Social Work, Intervention, Philanthropy, Civil Society Organizations, Theoretical foundation.

Recibido: 27/01/2020 Revisado: 21/05/2020 Aceptado: 23/05/2020 Publicado: 07/07/2020

Referencia normalizada: Jácome Santos, M.A. (2020). Sistematización: La fundamentación teórico-metodológica como base para la intervención de instituciones filantrópicas. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 145-186. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0016

Correspondencia: Miguel Ángel Jácome Santos. Asociación de Trabajadoras(es) Sociales Egresados de la UACJ. Correo electrónico: miguelangeljacomesantos@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de la sistematización presentada por un servidor para obtener el grado de Licenciado en Trabajo Social, el cual proviene del Programa de Licenciatura en Trabajo Social del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En cuanto a su estructura, inicialmente se habla sobre la descripción de la intervención y algunos aspectos de su desarrollo para que el lector pueda conocer de qué se trató ésta. Más adelante, se presentan los objetivos, tanto el general como los específicos, que buscan analizar si las acciones que se implementaron por el Programa de Trabajo Social en la práctica escolar fueron las acertadas en referencia al cumplimiento del objetivo de la intervención en dicho momento, es decir, contribuir en el desarrollo de la fundamentación teórica y metodológica de las acciones del Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez (cabe mencionar que dicha organización dio su autorización por escrito para realizar esta publicación) por medio del diseño de uno de sus propios proyectos para así plantear oportunidades de mejora en los procesos de intervención futuros para la institución. Después se presenta un breve apartado para contextualizar el tema sobre el que versan las acciones de la institución, es decir, las infancias con discapacidad, aquí en este apartado se habla principalmente sobre los marcos jurídicos internacionales y nacionales que sustentan la intervención para con este grupo.

Después tenemos quizá el apartado más extenso, pues es en la fundamentación teórica de la sistematización en donde se presenta una amplia fuente de términos y autores que dan sustento al análisis final. Seguido de la fundamentación teórica, se presenta el enfoque metodológico (Jara, 1994 citado en Cifuentes, 1999) con el cual se trabajó durante todo el proceso de la elaboración de la sistematización para posteriormente hacer en el *Análisis* a partir de una profunda discusión tomando como base siempre los objetivos, los conceptos de la fundamentación teórica y las directrices del enfoque metodológico. Finalmente, se presentan las conclusiones de la sistematización que devienen, por supuesto, del análisis realizado y lo más importante, se presentan las propuestas y posibles alternativas para que pueden dar respuesta o seguimiento a aspectos considerados como oportunidades de mejora.

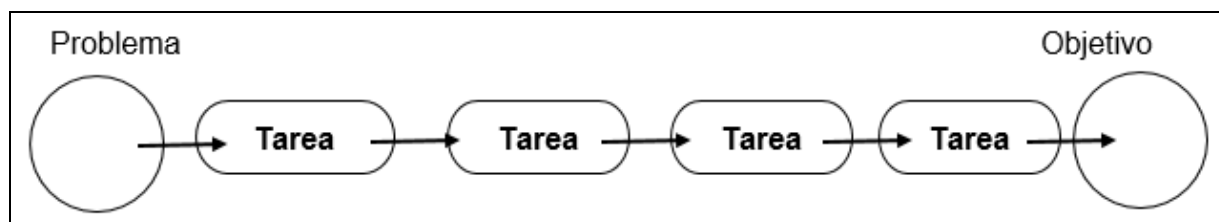
2. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN QUE SE SISTEMATIZÓ

La intervención se llevó a cabo en Ciudad Juárez, que es parte del municipio de Juárez, en el estado de Chihuahua, tuvo lugar en las instalaciones del Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez y se desarrolló en el periodo del 29 de agosto al 14 de noviembre del año 2017. Para poder determinar el modelo a utilizar durante la intervención, primeramente, se realizó una evaluación diagnóstica de la institución, llegando al acuerdo por lo tanto que el más idóneo de acuerdo con los resultados obtenidos fue el denominado *modelo centrado en la tarea*, mismo que tiene sus orígenes con Reid (1975, citado en Viscarret, 2014). Por otro lado, es importante mencionar que existen diversos modelos para la intervención con niñez con discapacidad, sin embargo, para dar respuesta a la necesidad de la institución es importante destacar que este fue el modelo utilizado.

Continuando con la descripción del modelo de intervención, éste presenta una secuencia de realización de tareas, que principalmente fue diseñada por Reid (1975, en Viscarret, 2014) aunque posteriormente la retoman diferentes autores (Doel y Marsh, 1991; Epstein, 1992 en Viscarret, 2014) en sus explicaciones del modelo de intervención centrado en la tarea para el Trabajo

Social. La secuencia de la realización de tareas (como lo señala el esquema 1) posee los siguientes elementos a tener en cuenta:

Esquema 1. Secuencia de realización de tareas según Doel y Marsh



Fuente: Doel y Marsh (1991 en Viscarret, 2014)

Este procedimiento conlleva una serie de desarrollos durante todo el proceso en general, así mismo ayuda a identificar si alguna de las tareas ha sido planteada incorrectamente y reformularla para poder alcanzar los objetivos de la intervención. El modelo explica que el problema debe de desarrollar un número de tareas que brinden aumento a la responsabilidad donde el profesional demanda al cliente para que revise los potenciales beneficios de ésta. Posteriormente se genera una segunda tarea que lleve una conexión consecutiva y se presenten las tareas a llevar a cabo. Como tercer punto arroja un análisis de los obstáculos que se pueden presentar en dichas tareas para lograr el objetivo y abarcar la problemática, si éstas son presentadas, por ende, se tienen que perfilar nuevas tareas que logre el objetivo a alcanzar. Para su desarrollo este modelo propone la recogida por escrito de las tareas y de los acuerdos tomados, con el fin de que sea una herramienta que permita su clarificación, además de convertirse en una especie de *memoria* para cliente y trabajador social durante el periodo existente entre sesiones en el que los trabajos deben de llevarse a efecto (Viscarret, 2014). Cabe señalar que, en este caso, ese registro de tareas se sustentó a partir de planeaciones semanales y de los avances que se presentaron en la redacción del proyecto solicitado por la institución. Por último, se hace mención del uso de instrumentos que implicaron el registro de información de manera escrita o en grabaciones de audio, pues ésta resulta ser una técnica de gran utilidad para fincar responsabilidades a cada uno de los actores por medio de los

compromisos que cada una de las partes asume. “La utilización de esta técnica permite, a la vez que recordar las tareas y objetivos a conseguir, poder evaluar su cumplimiento de forma sistemática” (Viscarret, 2014, p. 158).

El producto final de la intervención fue el diseño del proyecto *Una niñez sobre ruedas*, pero es importante señalar que previo a esto se generó un diagnóstico institucional, además también hubo un registro de las acciones en los reportes de la práctica, en el diario de campo y una planeación didáctica del taller de capacitación que se realizó. Las actividades prioritarias del proyecto de intervención fueron:

- *Investigación/análisis documental (para la fundamentación teórica y diagnóstico social del diseño del proyecto)*. Esta parte fue fundamental porque para todo diseño de proyecto es importante dar referentes teóricos que sustenten su ejecución además de conocer la problemática o necesidad a la que atenderá.
- *Sesiones de intercambio de información (con los miembros de la institución para la retroalimentación en el diseño del proyecto)*. Debido a que el diseño del proyecto era para la institución, tenía que haber total involucramiento de la institución en su proceso de elaboración, sobre todo en la fijación de las metas, la matriz del marco lógico, el cronograma y los recursos, etcétera.
- *Redacción/estructuración y revisiones de las distintas versiones del proyecto*. En casi todo el proceso de la intervención se trabajó en estructuración del proyecto para la institución, en esta parte se estuvo dando coherencia a la redacción y hubo constante asesoría con la maestra titular de la materia para afinar el producto final.
- *Diseño de instrumentos para ejecución y evaluación de proyecto*. Si bien esta actividad podía ser parte del diseño del proyecto, aquí se agregó de manera separada debido a que hubo sesiones dedicadas exclusivamente al diseño de los formatos para el registro de la información una vez puesto en marcha el proyecto.

- *Presentación del proyecto en asamblea del Club.* Esta actividad se planeó, más no se hizo por cuestiones de disponibilidad de la institución, la idea era presentar una síntesis del diseño del proyecto (que era el producto final de la intervención) en asamblea ordinaria de la mesa directiva.
- *Taller de capacitación sobre elaboración de proyectos sociales a miembros del Club.* Esta actividad fue casi al término de la intervención y pese a que no participaron todos los miembros del club, los que sí acudieron manifestaron interés en los temas presentados, a tal grado de querer hacer diagnósticos sociales previos a la elaboración de futuros proyectos que tengan pensado proponer.

Para poder darle lógica o coherencia al proyecto se tuvo que hacer investigación documental y buscarse réplicas o semejanzas del proyecto que se diseñó en otras partes del país, a partir de eso se observó que existían muchos proyectos semejantes que atendían a niños y niñas con discapacidad para caminar en el país, lo cual sustentó la viabilidad de llevar a cabo el proyecto diseñado para el Club Activo 20-30, también se tomó como base para fundamentar el proyecto los estatutos de la Convención sobre los Derechos de la Infancia, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2013).

Las limitaciones en general se debieron a la institución en donde se realizó la intervención, una de las cuales se debió a que de manera involuntaria ésta estuvo consciente de que había muchas oportunidades de mejora y sin embargo, no se arriesgaron a desarrollar un proyecto más ambicioso, la otra limitación se debió a la falta de compromiso y organización de los socios del club para atender al rol que legítimamente les correspondía (el de la supervisión), desafortunadamente ese obstáculo no pudo ser superado pues era una condición propia de ellos amén de que eran voluntarios y tenían otros compromisos y la atención a la intervención que se realizó al momento con ellos pasó a segundo término. Como experiencia vivida de esta intervención.

Cabe señalar que su ejecución coadyuvó en adquisición y reforzamiento de conocimientos teóricos y prácticos para los trabajadores sociales, que fueron conscientes de que no todo estuvo en manos de ellos como profesionales del Trabajo Social, sino que también tenían injerencia los individuos, los grupos, las comunidades y las instituciones.

3. OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

Este trabajo tuvo como objetivo general analizar si las acciones implementadas por el Programa de Trabajo Social fueron las adecuadas en referencia al cumplimiento del objetivo de contribuir en el desarrollo de la fundamentación teórica y metodológica de las acciones del Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez por medio del diseño de uno de sus propios proyectos, y así plantear oportunidades de mejora en los procesos de intervención futuros para la institución. En cuanto los objetivos de manera más específica, primero implica determinar cuál es la importancia de que la institución tenga y aplique métodos de intervención hacia su población objetivo a partir del análisis de las actividades que se programaron. Por otra parte, también se buscó plantear la necesidad de la intervención permanente de la profesión de Trabajo Social para el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos de la institución. Y finalmente, se estableció identificar los factores que no permitieron el logro de objetivos de la intervención de manera completa.

4. CONTEXTUALIZACIÓN

Si bien es cierto que el Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez es la institución más vieja (más que la Asociación Activo 20-30 de la República Mexicana y Activo 20-30 Internacional), también es importante mencionar que ésta quedó instituida como un componente de la organización a nivel internacional y, por lo tanto, se tuvo que ceñir a los estatutos y la filosofía de Activo 20-30 Internacional. Es importante señalar que, debido a que la Asociación Activo 20-30 de la República Mexicana A.C., extiende su acta constitutiva a cada club local (incluyendo a Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez) si cumplen con ciertos requisitos, es ésta la que tiene su registro como Asociación Civil en el Registro Federal de Organizaciones de la

Sociedad Civil y la cual se ciñe a los lineamientos que solicita esta instancia federal para poder tener dicha razón social. En el capítulo segundo (de las organizaciones de la sociedad civil) de la Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil (Cámara de Diputados, 2004) se establece en el artículo 5º que dicha ley reconoce a las Organizaciones de la Sociedad Civil que tengan como objeto de fomento determinadas actividades, sin embargo, en este rubro solo se menciona el que más se relaciona a las acciones que desarrolla la institución el cual es el apartado número siete, que se refiere a la *Aportación de servicios para la atención a grupos sociales con discapacidad*. Por lo tanto, las acciones mediante las cuales opera la Asociación Nacional se encuadran en este artículo, específicamente en el punto número siete y el nueve, en el cual el enfoque es hacia grupos en condición de vulnerabilidad (específicamente niñez con discapacidad) y la promoción de los derechos humanos. Según Jiménez (2000 citado en Hernández, 2009) en el año 2000 el Congreso de la Unión aprobó una adición al artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con la cual se elevaron a rango constitucional los derechos de los niños, esto sin duda fue un gran logro en materia de Derechos Humanos y de apego a la Convención sobre los Derechos del Niño. Actualmente el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce el derecho de las niñas y los niños a satisfacer sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. La carta magna también reconoce el deber de ascendientes, tutores y custodios de preservar estos derechos. Establece la obligación del estado de proveer lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos, así como de otorgar facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez. “Gracias a la reforma constitucional pudo crearse la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la cual parte de que se debe proteger el ejercicio de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, tanto en el ámbito público como privado” (Hernández, 2009, p.14). A partir de estas legislaciones que han surgido inicialmente en el ámbito internacional y con el paso de los años han bajado hasta aplicarse de manera específica en nuestra nación y localidades, es

como el Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez ha tenido el respaldo para ser un actor social y promover los derechos humanos de la infancia juareense.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para poder dar sustento a la sistematización que se realizó, fue necesario partir de la descripción y el análisis de determinados conceptos que giran en torno a ésta, por eso fue menester definir y explicar las concepciones de una organización social como institución, lo que se entiende por servicios asistenciales o bien asistencia social, también definir a la infancia y hablar de la discapacidad en dicha población, otro aspecto que hubo que abordar fue el de la intervención vía institucional y la relación que esta tiene con el planteo y cumplimiento de objetivos, el voluntariado y por supuesto, el Trabajo Social tradicional desde la asistencia social. También se abordaron aspectos esenciales como la fundamentación teórica, la capacitación y la motivación para la cobertura de necesidades, la importancia de la supervisión en la intervención y por supuesto, la evaluación de las acciones. Cabe mencionar que no todos los aspectos a abordar en este análisis fueron abordados por los autores tal cual, sin embargo, sus concepciones se encauzaron hacia el objetivo de la sistematización.

Grafstein (1992 en Guy, 2003) menciona que en el nuevo institucionalismo se da una paradoja en la cual se da a entender que las instituciones son formadas por personas, pero a su vez éstas los obligan (de acuerdo con sus competencias) a hacer determinadas cosas o cumplir con determinadas funciones, es entonces que desde el análisis de la ciencia política Guy señala que “para algunas visiones de las instituciones (la teoría del juego y la teoría del régimen) esta paradoja puede deberse al propósito de mantener un control sobre sus adversarios, pero para otras puede haber una explicación más normativa: que los individuos esperan que las instituciones a las que se afilian les proporcionen valores y roles” (p. 208). Lo anterior puede ejemplificarse desde la comparación de las instituciones gubernamentales con las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) porque por un lado, en las gubernamentales se ejerce cierto control de la población a través de la

provisión de recursos (ya sea por medio de recursos materiales consumibles o por medio de la cobertura en servicios públicos) por la vía institucional y por el otro lado, las organizaciones de la sociedad civil buscan reforzar aspectos que a las instituciones gubernamentales cubren de manera deficiente por medio de una cultura de ciudadanía activa basada en cultura de legalidad y valores. Finalmente, como señalan Méndez, Monroy y Zorrilla (1993) las instituciones han tenido que evolucionar y adaptarse a los nuevos contextos sociales de una sociedad que constantemente está en cambio, “ninguna institución actúa en el vacío; se le define y distingue de acuerdo con cada cultura y en determinada época” (p. 94). Con esto último podemos comprender que las diversas instituciones tienen bases que sustentan el porqué de su surgimiento de acuerdo a las necesidades que se dan en determinados espacios, con determinados modos o estilos de vida y con base en determinado momento de la historia en la que se presentan dichas necesidades, no por nada en la actualidad tenemos todo un conjunto de instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales que son el producto de mecanismos para la cobertura de necesidades y problemas sociales basadas en luchas sociales de tiempos pasados. A partir de lo revisado se puede sintetizar que todas las instituciones son de carácter o tienen un componente social pues de alguna u otra forma contribuyen en el desarrollo de las interacciones sociales, pero manteniéndolas bajo un orden, esto se da principalmente en el caso de las instituciones del Estado porque se basan en marcos normativos y de manera antagónica se encuentran por ejemplo, las organizaciones sociales o denominadas OSC que son aquellas que vienen a cubrir las necesidades en las que el Estado o no se da abasto para asegurar su cobertura o simplemente no considera importante hacerlo, pero además estas organizaciones de la sociedad civil tienen como fin último el empoderamiento de los sujetos de intervención para contribuir en el desarrollo humano y social de los individuos en nuestras sociedades. Ahora bien, hablando del voluntariado y viéndolo desde una postura más crítica podría decirse, como señala García (1994), que a causa de la insolvencia del Estado y dando a entender una clara crisis económica, ésta necesita paliarse con el voluntariado como un recurso. Otro aspecto interesante que plantea este autor es que con frecuencia “el voluntariado es utilizado para paliar la

reducción de profesionales de la acción social o para amortiguar el desmantelamiento de unos servicios sociales” (p. 39). Esta última parte resulta muy importante pues señala que el espacio del ejercicio de profesionales en cuanto a intervención ha de ser utilizado por personas que hacen trabajo voluntario pero no tienen los suficientes conocimientos para hacer una correcta intervención, en muchos casos ni siquiera tienen sustento las acciones que desarrollan, tal es el caso del Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez, pues si bien es cierto que en esta institución hay voluntarios que son profesionales en determinadas áreas (abogados, médicos, nutriólogos, ingenieros, etc.) no siempre han sabido cómo hacer determinadas actividades y es por eso que en su momento solicitaron el apoyo de profesionales de la acción social para darles soporte. Ahora bien, otro componente sobre el que versa esta sistematización es el del Trabajo Social desde la promoción social, en este sentido es necesario dar a conocer en qué consiste este campo de acción de la profesión. Galeana (2004), menciona tres grandes áreas de intervención del Trabajo Social (tradicionales, potenciales y emergentes), a su vez, estas tres áreas son conformadas por distintos campos de acción, por ejemplo, en el área tradicional los campos más comunes de intervención son los de “asistencia social, salud, penitenciaría, educación, desarrollo comunitario, vivienda, servicios sociales, entre otros”; en el área potencial se conjuntan los campos “empresarial, de investigación, urbanismo, procuración e impartición de justicia, capacitación y desarrollo de recursos humanos y la promoción social”; por último, en el área emergente nos encontramos con los campos de “derechos humanos, desarrollo municipal y regional, atención a situaciones de desastre y a grupos vulnerables y emergentes” (p. 147).

En el campo en el cual nos centraremos a partir de lo que plantea esta autora es el de la asistencia social, sin embargo, cabe mencionar que el campo de la promoción social tiene rasgos semejantes al primero, por lo cual haremos una comparación. Galeana señala que el trabajo social en la asistencia social “contribuye a modificar y mejorar las circunstancias de carácter social de aquellos individuos y grupos que por sus condiciones de vulnerabilidad han quedado al margen de las políticas sociales, por lo que su participación se

ubica en acciones asistenciales de protección física, mental y social, con el fin de incorporarlas a una vida plena y productiva” (Galeana, 2004, p. 150). En este sentido, lo que le corresponde hacer al profesional de trabajo social en la asistencia social es contribuir dando respuesta pronta a aquellos grupos sociales que demandan atención de necesidades básicas para coadyuvar en el desarrollo integral de sus individuos. También, esta misma autora nos menciona que la promoción social tiene como objetivo el desarrollo social, es por esta razón que “busca responder a las desigualdades sociales desde una perspectiva global e integral a través del proceso de capacitación, educación y gestoría social para promover la participación organizada y comprometida de un grupo o una comunidad, incorporándolos de manera activa en las estrategias de desarrollo a través de abrir espacios en la organización política y social de la sociedad” (Galeana, 1996, p. 5 en Galeana, 2004, p. 153). Lo anterior implica llegar al desarrollo social por medio del empoderamiento de los individuos, grupos y comunidades con el apoyo de herramientas inherentes al trabajo social como la capacitación y la educación, las cuales darán sustento a las acciones que emprendan dichos individuos, la gestoría social ha de contribuir en la incidencia política, es decir, que la esfera política esté bajo la observancia de la ciudadanía para desde ahí exigir el cumplimiento a los derechos sociales que cada persona tiene. Como puede observarse en las definiciones y objetivos de estos dos campos de intervención del trabajo social, hay una gran diferencia entre la asistencia social y la promoción social pues la primera solo se enfoca a atender (paliar) problemas y necesidades para reinsertar socialmente a los individuos y la segunda tiene por objetivo que los individuos por sí mismos busquen los mecanismos para que solucionen sus problemas y necesidades. Mediante esta definición se puede reforzar lo que planteaba Galeana sobre la promoción social, aunque el enfoque de esta última definición tiene más tintes de asistencia social, pero también lo podemos enfocar a la necesidad que tienen las instituciones (principalmente las de la sociedad civil) de apoyarse de las y los trabajadores sociales para generar el empoderamiento que ha de llevar al desarrollo social de los individuos, grupos y comunidades. Resumiendo, se puede definir al Trabajo Social desde la promoción social como un área en la que el profesional dirige sus acciones hacia la provisión

de herramientas a aquellos grupos sociales que tienen una condición que los hace vulnerables por la sociedad, esta provisión de herramientas se da mediante la transmisión de conocimientos que nosotros, expertos en la intervención hemos adquirido desde la formación profesional, he aquí la importancia de la promoción social desde la intervención en las organizaciones de la sociedad civil y más aquellas que trabajan mediante el voluntariado, pues tienen las intenciones de generar cambios al tejido social, sin embargo necesitan del apoyo de los expertos en la promoción social, área de especialidad del Trabajo Social.

Otro concepto que va muy de la mano con las organizaciones de la sociedad civil que llevan a cabo trabajo voluntario y funcionan bajo las líneas de acción de la promoción social es el de la supervisión, es decir, para fines de este análisis, impera la necesidad de comprender la importancia de supervisar la praxis. Robles (2011) señala que la supervisión implica un proceso de aprendizaje basado en una reflexión crítica, su carácter es tanto teórico como práctico y esto se debe a que al haber conocimientos teóricos transmitidos al momento de llevarlos a la práctica forzosamente estas acciones tienen que estar bajo la observancia de un profesional para guiar en el proceso de aprendizaje. De la mano con la supervisión va la capacitación, por eso disertaremos un poco sobre lo que esto implica además de dar a conocer la importancia de ésta para los fines de este análisis. Para Siliceo “la capacitación consiste en una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa u organización y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador” (Siliceo, 2004, p. 25). En función de lo anterior podemos afirmar que la capacitación se planea y se desarrolla siempre y cuando haya manifiesta necesidad de cambiar o modificar gradualmente la forma de hacer las cosas o bien, la forma de hacer intervención. Por otra parte, para Palladino y Palladino (1998), la capacitación de un grupo de personas es un factor básico para que una organización o empresa funcione de manera efectiva, sin embargo, esta se debe ceñir a los marcos normativos, es decir, debe de llevarse a cabo con base en la filosofía de la organización, empresa o institución. Un aspecto importante de la capacitación en las organizaciones es que los integrantes de

estas “tienen que estar motivados por mejorar la información, actualizar los conocimientos, mejorar las prácticas profesionales y laborales en función de la calidad” (p. 100). Esto quiere decir que la capacitación no logrará su objetivo de transmitir conocimientos para mejorar la intervención si quienes son los capacitados no tienen razones que los hagan querer mejorar su praxis, por lo tanto debe haber motivación y esta se puede dar por el mero sentido de querer brindar servicio o atención de mejor calidad o porque la forma de trabajar tradicional probablemente ya no esté dando resultados tan favorables como antes, tal es el caso del Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez, pues de manera tácita se capacitó a una parte del total de los miembros de la institución para desarrollar de manera más formal el proceso de intervención de uno de sus proyectos, no podemos decir que a los socios se les haya capacitado como tal (salvo por el taller de elaboración de proyectos sociales que se impartió) sin embargo, el simple hecho de que ellos tuvieran la motivación e iniciativa de requerir asesoría del Programa de Trabajo Social de la UACJ y haber trabajado en conjunto ya implicaba llevar en parte un proceso de capacitación para mejorar su forma de hacer voluntariado. Palladino y Palladino (1998) hacen hincapié en que, la manera en que se debe llevar a cabo la capacitación debe de ser participativa, este punto es fundamental en los procesos de capacitación actuales porque se trata de que haya consenso entre los integrantes de la organización para discutir cuáles son las necesidades sentidas al interior de ésta y de ahí partir, para saber sobre qué temas se han de capacitar. En la actualidad queda obsoleta la manera tradicional de capacitación en la cual los máximos jerarcas en la organización decidían sobre qué se iba a capacitar al resto del grupo, hoy día se necesita llevar a cabo procesos de capacitación de manera consensada, de manera participativa. Así pues, hay que denotar que la supervisión y la capacitación van de la mano, aunque la segunda bien se puede dar como una acción derivada de la primera, pues mediante la supervisión se pueden identificar necesidades u oportunidades de mejora en los procesos de intervención institucional. Un aspecto importante para resaltar cuando se habla de la supervisión y la capacitación es inevitablemente el de la planeación o en términos más técnicos la definiremos para este análisis como *planificación* pues es parte medular las dos

mencionadas anteriormente. Sobre la planificación, es importante mencionar lo que postula Ander-Egg pues para él, en términos generales, o más bien coloquiales, se trata de “hacer que ocurran cosas que, de otro modo, no habrían ocurrido, o de crear alternativas allí donde antes no había nada” (Ander-Egg, 1991, p. 5). Esto último da a conocer que la planificación es una guía sobre la cual se trabaja para, de manera ordenada alcanzar objetivos y metas en el desarrollo de determinadas acciones, en referencia a esto, este autor nos habla de tres aspectos que caracterizan a la planificación: *el aspecto sustantivo, el aspecto formal y el aspecto operacional*. El aspecto sustantivo de la planificación se refiere a que mediante ésta, se busca influir en la realización de determinados acontecimientos con la participación activa de ciertos actores sociales, el aspecto formal tiene que ver con la cuestión organizacional y siguiendo parámetros que le den la debida formalidad para el logro de objetivos y metas, por último, el aspecto operacional está estrechamente relacionado con lo procedimental a fin de darle coherencia a las actividades que se consideraron idóneas para el logro de objetivos y metas. Ahora bien, Hernández (2011) plantea que la planificación “es una actividad pre-ordenada, lo cual significa que antes de actuar se debe analizar y escoger entre varias alternativas de decisión para reducirlas luego a una pocas que estén acordes con los medios y los recursos que efectivamente disponemos para llevar a cabo el plan, de una manera ordenada, es decir, con sentido de lógica y de racionalidad” (p. 9). Como podemos observar, los autores coinciden en que la planificación es la previsión de resultados derivados de un determinado ordenamiento coherente de actividades a ejecutar para cumplir determinados objetivos, alcanzar determinadas metas y trabajar sobre determinadas líneas de acción. Cabe mencionar que al igual que la capacitación, en el proceso de planificación también es imperativa la toma de decisiones de una manera participativa y consensada entre las personas que llevarán a cabo tales actividades planeadas.

Ahora se vuelve un imperativo hablar sobre evaluación, pues ésta es parte de los procesos de planificación para la intervención. Cohen y Franco señalan que la evaluación es “un medio sistemático de aprender empíricamente y de analizar las lecciones aprendidas para el mejoramiento de las actividades en

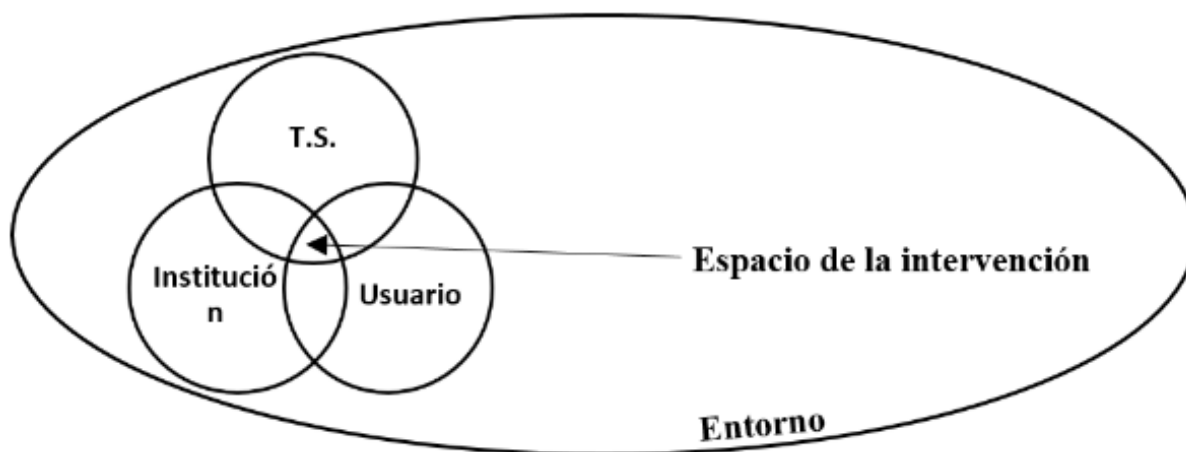
curso y para el fomento de una planificación más satisfactoria mediante una selección rigurosa entre las distintas posibilidades de acción futura” (OMS, 1981, p. 11 citada en Cohen & Franco, 2006, p. 77). Esto es, aprender y mejorar la experiencia vivida a partir de parámetros que permitan determinar si los objetivos y las metas planteadas en la planificación se lograron adecuadamente, por ende con la evaluación se pueden identificar rasgos de carácter tanto positivo como negativo y esto a su vez permitirá seguir implementando lo que salió bien y modificar lo que no salió tan bien, en resumen, la evaluación es un proceso que permite la mejora continua de algo que se planifica para poder realizar una intervención de calidad.

Pero ¿Qué importancia tiene la motivación para que todo lo anterior se pueda dar?, para poder responder a esta pregunta, definiremos y mencionaremos lo que dicen algunos autores sobre la motivación. En el sentido más básico y desde una postura científica, “la motivación se entiende como una fuerza que impulsa al individuo a actuar y a perseguir metas específicas; de modo que es un proceso que puede provocar o modificar un determinado comportamiento” (Hernández & Prieto, 2002, p. 3). Esto quiere decir que, para que una persona decida llevar a cabo determinada acción primero debe haber un factor que genere en ésta un impulso. Estos factores (ejemplificando en el Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez) pueden darse ya sea porque en algún momento de la vida de los individuos, éstos vivieron alguna situación que no fue favorable y eso probablemente los impulsó a querer hacer algo, en este caso, por las niñas y niños con discapacidad motriz, o también puede ser el simple hecho de realizar cosas que ayuden a personas que lo necesitan. Por otra parte, Rubio, et al. (1999) menciona que la motivación tiene dos funciones, la primera se refiere a que tiene la función de darle impulso a una actividad, es decir, llevar a cabo una serie de acciones porque la persona que las realiza piensa que de esa manera obtendrá ciertas satisfacciones y la otra función se refiere a que es una forma de evaluar las acciones que se llevaron a cabo para tener un marco de referencia sobre el cual se puede valorar si se ha satisfecho o no la necesidad inicial, en este mismo sentido “la motivación es un elemento que ayuda a explicar el hecho de que actuemos o no, y también por qué nos

satisfacen o no las cosas que hacemos” (Rubio, et al., 1999, p. 14). Entonces, podemos concluir con que la motivación es una parte inherente a la intervención, pues sin ésta no habría razones para plantear necesidades, ni planificar, ni supervisar ni mucho menos evaluar acciones para mejorar la calidad de los procesos; la motivación por una parte tiene que ser de cada individuo para tener un sentido de satisfacción (por ejemplo) el ejercicio del trabajo voluntario. Por otra parte, la motivación debe ser colectiva si se trata del logro de objetivos y el cumplimiento de metas, ya que cuando hay motivación colectiva hay calidad en la intervención porque hay voluntad para planificar, ejecutar acciones y evaluarlas para tener retroalimentación y llevar el proceso de mejora continua a nivel institucional.

Hablando de la intervención, podemos decir que ésta es un aspecto transversal en todos los temas analizados, por ende (desde una perspectiva del Trabajo Social), se define como “un acto o un proceso constituido por un conjunto de actos, la intervención implica siempre acción, es decir, conciencia y transformación de la realidad” (Eroles et al., 2005, p. 105). En consecuencia, podemos afirmar que la intervención se trata de llevar a la acción toda una serie de actividades concretas que buscan generar modificaciones en la configuración del tejido social, ya sea atacando los problemas sociales o cubriendo las necesidades de determinados individuos o grupos sociales. Para Molina y Romero (2004) la intervención tiene un espacio delimitado, el cual se puede ejemplificar y observar en el esquema 2.

Esquema 2. Delimitación del espacio de intervención



Fuente: Molina y Romero, 2004, p. 23

Estas autoras nos plantean un espacio para la intervención del profesional del Trabajo Social al cual se le conoce o denomina como el entorno. Aquel punto de la triada en donde confluye el profesional, el usuario y la institución es a lo que llamamos el espacio de la intervención, así, por ejemplo, cuando mencionamos en otro momento al Trabajo Social desde la promoción social ejemplificamos la intervención como el producto generado por las y los practicantes del programa de Trabajo Social y la institución, pero este producto se logró pensando en los usuarios en los que a futuro las acciones institucionales iban a impactar. Por otra parte y abonando a lo anterior, Montero (2012), menciona que la intervención tiene finalidades diferentes, hay intervenciones que buscan satisfacer alguna necesidad normativa de determinada parte de la población; otras intervenciones buscan transformar las condiciones de vida (en este tipo de intervenciones se suele dar la mediación de conflictos de cualquier índole); también están las intervenciones que buscan llegar a acuerdos con el apoyo de agentes externos o internos al grupo social (estas intervenciones se suelen llevar a cabo para concretar acciones); y por último, están las intervenciones que buscan ser un espacio de consulta de temas de interés para determinados grupos sociales. Entonces podemos deducir que “el Trabajo Social como disciplina de las ciencias sociales tiene por objeto de estudio la intervención social con sujetos individuales o colectivos que tienen un problema o una carencia social en un momento determinado” (Tello, 2008, p. 3). Por lo que podemos concluir afirmando que la intervención es una acción que viene acompañada de todo un proceso de conocimiento de las realidades sociales (es decir, los entornos) para posteriormente determinar qué problemas o necesidades se presentan en dichas realidades (diagnósticos sociales), consecuentemente, con base en esa apreciación diagnóstica se determinará de qué manera se trabajará para responder ante tales problemas o necesidades (planificación) para finalmente llevar a la acción toda esa serie de actividades planeadas, es decir, consolidar la intervención para así contribuir en los procesos de cambio social.

Por último, es imprescindible hablar de la importancia y la necesidad de fundamentar teóricamente la intervención, según Aquín (1994, citado en Camelo y Cifuentes, 2006), toda forma de intervención se debe sustentar por medio de una teoría para no llevar a cabo acciones a ciegas pues no habría conciencia sobre los efectos producidos, por ende, no se podrían reconocer límites en la intervención y a su vez esto no permitiría tener apertura a críticas y perfeccionamiento de tal intervención, esto quiere decir que, por una parte, si no hay sustento basado en teorías y modelos al momento de planificar para intervenir, las acciones se hacen a riesgo de que no se obtengan buenos resultados, pues no hay ninguna premisa que la respalde y por otra parte, al no haber sustento teórico para la intervención entonces no hay forma de confirmar, refutar teorías y lo más importante, crear conocimiento sobre aquello en lo que se llevó a cabo la intervención. Desde la investigación, Sautu (2005) menciona que es necesario e importante sustentar los conceptos y las proposiciones teóricas de las cuales hablan los distintos autores en sus obras en referencia a lo que se está investigando y lo que se va a intervenir, este sustento o fundamentación teórica es lo que en términos académicos conocemos como el *marco teórico* y es el cual permite llevar a cabo la intervención, es decir, el sustento teórico es la parte medular del proceso de investigación y del proceso de intervención, sin éste no hay una base para investigar ni mucho menos para intervenir, finalmente Arias no nos habla sobre la concepción del sustento teórico, sin embargo, nos habla sobre las *bases teóricas* en el proceso de investigación y nos menciona que éstas “comprenden un conjunto de conceptos y proposiciones que constituyen un punto de vista o enfoque determinado, dirigido a explicar el fenómeno o problema planteado” (Arias, 1999, p. 14). A partir de lo que proponen personas que ya han generado conocimiento (es decir, autores) sobre determinado fenómeno o problema social es como se crean supuestos y posturas sobre las cuales se encaminan formas de actuar en los distintos campos de intervención para contribuir en la construcción de conocimiento y crear nuevas teorías basadas en el binomio teoría-praxis.

Para finalizar este apartado, podemos mencionar que todos los conceptos revisados en este apartado tienen amplia relación y todos son transversales a la intervención, pues para que ésta se dé debe haber planificación, supervisión de acciones, motivación que permita llevar a cabo las acciones, sustento teórico que permita tener certeza de qué se va a hacer en función de las teorías existentes y las posturas de los autores. También es importante la evaluación porque esto permite hacer mejoras a la intervención y contribuye en la construcción de conocimiento, por esta razón, es fundamental concatenar estos conceptos con los propios que son motivo de intervención del Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez, es decir, hay que conocer las necesidades de la infancia con discapacidad para poder diagnosticar y, finalmente, aplicar todo lo que se analizó con antelación.

6. ENFOQUE METODOLÓGICO

Para esta sistematización se utilizó un enfoque crítico de los que menciona Cifuentes (1999), sobre este tipo de enfoques, la autora hace referencia a que se pueden concretizar en forma de propuestas muy variadas.

Algunos priorizan la relación teoría-práctica; otros, la relación entre construcción de conocimiento y transformación, es decir, la opción política de la sistematización; otros hablan del “método dialéctico” y las relaciones en el proceso; muchos, sobre sus principios; más recientemente, se ha enfatizado la reflexión crítica sobre la experiencia. También hay diversas visiones sobre el lugar del cual provienen las categorías para interpretar la experiencia, que para algunos autores es externo (Cifuentes, 1999, p. 74).

Como puede verse a partir de lo que plantea la autora, dentro del enfoque crítico hay varias formas de aplicarlo al momento de sistematizar la práctica profesional, algunos son muy normativos mientras que otros se sustentan en el cambio social mediante la transformación de las realidades, otros tantos van por el alcance que este enfoque puede tener desde la toma de decisiones en la esfera política. Lo cierto es que, en las distintas propuestas del enfoque crítico, todas coinciden en que hay que reflexionar a detalle la experiencia en

la práctica profesional del Trabajo Social. Delimitando un poco más el enfoque crítico de esta sistematización, es importante señalar que se utilizó el modelo propuesto por Jara (1994, citado en Cifuentes, 1999) el cual hace referencia a un proceso de acción y reflexión transformadora, para esto, se debe partir de la práctica social que se ejerce como profesional del Trabajo Social, de esta forma, se puede organizar un proceso de interpretación crítica en el cual se pueda transitar entre lo meramente descriptivo hasta lo reflexivo, es decir, que de manera rigurosa y minuciosa se pueda llegar a la obtención de conclusiones teóricas y conocimientos nuevos. El método de enfoque crítico para la sistematización de Jara y con el cual se trabajó en el análisis de este trabajo funciona mediante cinco momentos, los cuales se enumeran de la siguiente manera.

1. *El punto de partida.* Este primer momento se refiere a que, quien sistematice la experiencia debe haber participado en ella y tener medios de registro de información sobre los cuales ha de basarse el profesional del Trabajo Social para llevar a cabo el proceso un buen análisis.
2. *Tener preguntas iniciales, con criterios.* Hace referencia cuestionarse un *para qué* el cual formule un objetivo de sistematización, un *qué* el cual formule un objeto de sistematización, *aspectos* que establezcan ejes, *sentido* que le de racionalidad a la sistematización, *utilidad* que permita mejorar la praxis a través de la creación de conocimiento y *producto*, que sea una herramienta para futuros profesionales del Trabajo Social.
3. *Recuperar el proceso vivido.* Este momento tiene que ver con la reconstrucción de la experiencia, el ordenamiento, clasificación de la información derivada de ésta y la narración de cómo se llevó a cabo el proceso.
4. *Reflexión de fondo.* En este momento se han de dar las aportaciones de quien sistematiza por medio de su interpretación crítica, se abstrae aquello que puede dar respuesta al objetivo, el análisis, la síntesis y la interpretación.

5. *Puntos de llegada.* En este momento del método de Jara, se dan las conclusiones, se comunica, se conceptualiza, se teoriza, es decir, se crean nuevos conocimientos para enriquecer la práctica y que esto sea funcional para futuras y nuevas intervenciones.

Mediante la propuesta de este autor se llevó a cabo un pertinente análisis de la praxis en el Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez abarcando cada uno de los cinco momentos que fueron mencionados anteriormente, y que de esta manera las propuestas surgidas puedan ser tomadas en cuenta para futuras intervenciones y sistematizaciones de otros profesionales del Trabajo Social.

7. DISCUSIÓN

En este apartado se presentan las aportaciones generadas y basadas en la reconstrucción de la práctica profesional realizada y tomando como referencia lo planteado en el apartado del marco teórico del presente documento, para esto se partirá de responder las preguntas sobre las cuales versa esta sistematización y que fueron planteadas inicialmente. Respondamos entonces qué importancia tiene que las instituciones dedicadas a la prestación de servicios (de tipo asistenciales) cuenten con un método adecuado para el planteamiento de las acciones encaminadas a satisfacer problemas o necesidades de niños y niñas. Para dar respuesta a esta cuestión se vuelve interesante mencionar que, si bien el Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez ha trabajado a lo largo de sus 76 años exclusivamente con infancia (es decir, niños y niñas de dos a catorce años de edad aproximadamente) y de la misma forma ha trabajado la organización a nivel internacional y la Asociación Mexicana Activo 20-30, ninguna de estas instancias poseen un método o modelo con el cual puedan llevar a cabo sus intervenciones específicamente con esta población, es decir, desde lo local hasta lo internacional existen marcos normativos que han formulado a lo largo de su historia sobre cómo deben funcionar los clubes a nivel local, cómo deben funcionar las asociaciones nacionales en los distintos países en donde se encuentran y sobre cómo debe funcionar la organización internacional, pero, pese a que hay un nivel de organización muy alto, resulta

incongruente que a lo largo de tantas décadas la institución no haya desarrollado un método o siquiera un modelo para la intervención con niños y niñas en condiciones de pobreza o alguna otra condición de vulnerabilidad. Cabe mencionar que si bien, las personas que conforman al club son voluntarias, eso no limita la iniciativa de querer darle mayor sustento y coherencia a las acciones que implementan, es decir, el voluntariado y la filantropía puede motivar e impulsar a los socios del club para que con la experiencia y la visión multidisciplinar de éstos y adquirida a lo largo de los años, puedan desarrollar un marco metodológico con el cual puedan atender y dar respuesta a las necesidades y los problemas de la infancia en el contexto local. Retomando a Grafstein (1992 citado en Guy, 2003) hay que hacer mención de que en la paradoja del nuevo institucionalismo las instituciones se consolidan por la voluntad de las personas, pero a su vez, son estas mismas instituciones las que obligan a sus creadores a hacer determinadas actividades o cumplir con la realización de determinadas funciones. Concatenando esto último con la práctica profesional se vuelve menester decir que la institución en mención, pese a que siempre ha tenido su razón de ser en la atención a la infancia, ésta debe evolucionar en la manera como la proporciona, puesto que llevar a cabo acciones que solo solucionen de manera parcial pero no de manera definitiva una necesidad a largo plazo no contribuirá en el desarrollo personal y social de esta población. Así pues, la respuesta a esta cuestión es que sí tiene mucha relevancia que instituciones como el Club Activo 20-30 Internacional de Juárez, sus asociaciones en los distintos países y la Organización Internacional tengan un método de intervención adecuado para encauzar sus acciones de manera más efectiva y así obtener mejores resultados. Pero no solo se trata de eso sino también se trata de tener un marco metodológico ya no para intervenir por solo intervenir sino para intervenir y contribuir en la transformación de la realidad social que viven nuestros niños y niñas aquí en ciudad Juárez. Un método se tiene que plantear partiendo de un diagnóstico social de la población a la cual atiende la institución, por eso es necesario que haya constante asesoramiento o guía de profesionales que puedan capacitar en la fundamentación de la intervención social, en este sentido, es

necesario que los profesionales del Trabajo Social sigan desarrollando proyectos en instituciones como ésta.

El proceso llevado a cabo para el desarrollo de la intervención consistió en diseñar un proyecto que el Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez había estado implementando desde hace algunos años atrás, sin embargo, cabe señalar que dicho proyecto no estaba estructurado o formulado como tradicionalmente se diseña un proyecto de intervención social, es decir, solo eran las acciones y actividades pero no estaban ligadas a objetivos ni tampoco estaban justificadas o fundamentadas bajo un marco teórico, por lo tanto, el proyecto *Una Niñez Sobre Ruedas* entonces, era un conjunto de buenas acciones implementadas por un grupo de voluntarios que eran parte de una institución filantrópica. Esta fue una acción implementada por parte de las y los trabajadores sociales, para poder llegar a esto se hizo un diagnóstico institucional previo, el cual arrojó determinadas oportunidades de mejora para la institución, con las cuales se decidió encauzar la intervención para coadyuvar en el sustento teórico, metodológico y práctico de las acciones implementadas por ésta, sin embargo, desde nuestra perspectiva hay que hacer énfasis en que esto solo fue una mínima acción, puesto que se pudo haber hecho algo con mayor impacto, pero también hubo limitaciones provenientes principalmente de la misma institución. En consecuencia, se puede decir que la intervención contribuyó o bien, marcó la pauta para que el Club a futuro consolidara sus propuestas de intervención estructuradas como proyectos en sí, algo que nunca en su historia se había hecho. Ahora bien, en referencia a si este proceso de intervención fue útil para el logro del objetivo, se puede afirmar que las actividades sí fueron útiles pues el simple hecho de que por lo menos el presidente de la mesa directiva del Club tuviera la iniciativa de colaborar junto con las y los trabajadores sociales para el diseño del proyecto (lo correspondiente a lo operativo: actividades, matriz del marco lógico, recursos, cronograma, etc.). Esta situación, junto con la impartición del taller de elaboración de proyectos sociales, fueron motivantes para que hubiera iniciativa de algunos socios del Club para querer diseñar proyectos basados en necesidades o problemas de la población con la cual éstos hacen voluntariado y definiéndolos desde los

conocimientos que variedad de autores han construido a lo largo de la historia para dar referentes al momento de sustentar la intervención. Dando seguimiento a lo anterior, hay que determinar de qué forma, el hecho de que la institución estuviera integrada por personas voluntarias obstaculizó el trabajo de las y los trabajadores sociales. En este aspecto, el que las instituciones de carácter filantrópico, de beneficencia o de caridad implementen acciones hacia determinados grupos en condición de vulnerabilidad (como son las personas en situación de calle, migrantes, infancia, personas con discapacidad, adultos mayores, etc.) con el apoyo de personas voluntarias tiene sus ventajas y sus desventajas, en el caso de la práctica profesional realizada en el Club, es importante mencionar que este aspecto fue un obstáculo transversal en todo el proceso de la intervención pues desde la parte de la investigación para la elaboración del diagnóstico institucional hubo ausencia de los socios del Club salvo por el presidente de la mesa directiva en curso, quien también fue la persona que tuvo la iniciativa de solicitar el apoyo de los trabajadores sociales para hacer algo diferente a lo que se había estado haciendo por años. Cabe mencionar que inicialmente la idea de la intervención estaba dirigida hacia otras acciones, lo que se tenía planeado hacer inicialmente era realizar una evaluación del proyecto *Una Niñez Sobre Ruedas* para, a partir de ahí determinar qué tan eficaces habían sido las acciones y con esa información hacer mejoras para las futuras réplicas del proyecto además de conocer desde la mirada cualitativa en qué medida había apoyado en la vida de las familias beneficiadas, e incluso en su momento se diseñó la evaluación, sin embargo, por la falta de organización entre las responsabilidades de cada socio, se careció de información fundamental para poder llevarla a cabo (la única referencia o registro de información eran los estudios socioeconómicos realizados para la entrega de las sillas de ruedas y se perdieron entre el archivo institucional). A partir de esa limitante para llevar el proceso de evaluación se propuso ante el presidente de la mesa directiva del Club llevar a cabo un plan de intervención alternativo, el cual consistió en diseñar ese proyecto que en un inicio se tenía la intención de evaluar, porque no estaba estructurado, simplemente eran acciones definidas como un proyecto, pero sin fundamento alguno. Entonces, retomando la cuestión inicial y lo que menciona García (1994), el que

personas voluntarias sean las que implementen acciones de apoyo a grupos en condición de vulnerabilidad puede influir en que no haya intervenciones de calidad puesto que se reducen las intervenciones de profesionales de la acción social, en otras palabras, digamos que la intervención se da mediante mano de obra voluntaria, es decir, barata. Por otra parte, algo que no mencionan los autores citados en el apartado teórico de este documento es que el carácter de voluntario que tiene una persona en una organización o institución (sea del tipo que sea) la deslinda de responsabilidades y compromisos, esto sesga cualquier acción porque en cierta manera no hay obligatoriedad de las personas voluntarias para atender a cualquier situación.

Por consiguiente, es necesario ahondar un poco más sobre la importancia que tiene para la sociedad que la institución cuente con un departamento de Trabajo Social que se encargue de elaborar o colaborar con propuestas adecuadas para la población objetivo, es entonces que se vuelve imperativo señalar que, como institución filantrópica que tiene toda una trayectoria haciendo intervención social muy a su estilo en la sociedad juareense, ésta debe tener el respaldo de profesionales especializados en la intervención como lo son las y los trabajadores sociales, sin embargo, aquí entra otro debate, pues al hablar de una plantilla de socios que son voluntarios (que siempre lo han sido y que siempre lo serán) no se remunera el trabajo que se realiza, por esta simple razón tendría que hacerse una labor titánica de convencimiento para instituir un departamento de Trabajo Social o por lo menos incluir a manera de asesor o consultor a un profesional del Trabajo Social y que reciba remuneración por su trabajo a partir de la partida presupuestal derivada de las actividades recaudatorias que se realizan con el objetivo de seguir con la tradición de contribuir en el desarrollo integral de las y los niños juarenses. No olvidemos que el Trabajo Social es la profesión que funge como el vínculo entre las personas que tienen problemas y/o necesidades y las instituciones (sean de gobierno o la sociedad civil organizada) proveedoras de servicios que pueden dar seguimiento a la solución de esos problemas y/o esas necesidades. Este profesional del Trabajo Social debe ser la persona que valore mediante diagnósticos sociales

(individuales, grupales, comunitarios e institucionales) las necesidades y problemas de las poblaciones con las que ha de intervenir la institución, debe plantear propuestas concretas y consensarlas con los socios del Club para consolidarlas en diseño de proyectos sociales sustentados teórica y metodológicamente para que impacten significativamente en el tejido social que comprende a Ciudad Juárez. De igual manera, el profesional del Trabajo Social debe evaluar la calidad de los proyectos de manera integral y debe contribuir en la elaboración de estudios de factibilidad para determinar si son o no viables las actividades que la institución se proponga implementar. Con todo esto no queremos decir que la o el trabajador social sea quien lleve la carga del trabajo, sino que sea un soporte para el Club y de esta manera se pueda contribuir en la fundamentación tanto teórica como metodológica de las acciones de la institución, para que de esta manera ya no se haga intervención solo por intervenir, sino que se haga intervención porque verdaderamente se necesite hacerla para transformar realidades o contextos sociales. Hay que cuestionarnos el impacto que tendría para la localidad que la institución fundamente teórica y metodológicamente sus proyectos de acción, a fin de obtener mejores resultados y en virtud de que nos encontramos en una ciudad que realiza mucha intervención social con distintos grupos en condición de vulnerabilidad a través de las distintas organizaciones de la sociedad civil, cada vez es más rígida la manera en la que se implementan las acciones, el estar bajo la observancia de los marcos normativos como la Ley de Fomento a las Actividades de las Organizaciones de la Sociedad Civil entre otros, es un claro ejemplo, sin embargo, esto solamente se da en el sentido de la operatividad de las OSC, no hay marcos normativos que establezcan a manera de guía cómo han de actuar estas organizaciones hablando teórica y metodológicamente, esto se lo deben crear las organizaciones mismas en función de las poblaciones con las cuáles trabajan y la manera en la que realizan la intervención o llevan a cabo la prestación de servicios. Hablando de impacto en la comunidad juareense podemos afirmar que en definitiva sí tendría gran relevancia que instituciones como el Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez entre otras tantas organizaciones que se caracterizan por hacer filantropía y asistencia social hagan intervención a partir de marcos metodológicos creados con base en la

experiencia de ésta misma y fundamentado a partir de lo que ya está escrito por otras organizaciones o académicos que anteriormente ya han abordado el tema que es interés de dichas organizaciones. A partir de esto hay que trascender entonces de llevar a la acción proyectos y programas de carácter social de manera interna en las instituciones a compartirlas con el área académica y con otras tantas instituciones afines para brindar debida retroalimentación y sobre eso proponer o bien crear metodologías y modelos para mejorar la intervención y así tener demarcado cómo van a actuar estas instituciones. Por otra parte, para que esto último se pueda dar, es importante mencionar que en los marcos normativos que rigen la operatividad de las OSC deben de haber directrices que establezcan o señalen a estas organizaciones que especifiquen sus metodologías y modelos de intervención en función de dar a conocer por qué es lo más viable para alcanzar los objetivos planteados a nivel institucional, es decir, dichas directrices deben plantearse para alinearse a la filosofía, misión, visión y todos esos aspectos que constituyen a una institución y de paso se contribuye en transparentar lo que las Organizaciones de la Sociedad Civil están realizando desde sus espacios.

Ahora bien, si nos enfocamos específicamente en una de las acciones que se tomaron en el proceso de la intervención en el centro de práctica escolar, hay que señalar que haber programado un taller de aproximadamente cuatro horas de duración fue una decisión acertada y esto es porque simplemente en ningún momento de la historia del Club habían sido capacitados en cuanto a la elaboración de proyectos sociales, que curiosamente es sobre lo que ellos como organización trabajan. Si bien es cierto que constantemente los socios del Club tienen capacitaciones a nivel local, nacional e internacional, dichas capacitaciones suelen ser sobre liderazgo, trabajo en equipo o temas afines, entonces desde la experiencia vivida en la práctica escolar proponemos que se sigan gestionando o bien, invirtiendo en capacitaciones para elaborar proyectos sociales y culturales con objetivos enfocados a contribuir en el desarrollo psicosocial de las niñas y los niños que tienen alguna condición que los hace vulnerables en nuestra ciudad. Por otra parte, hablando de la intervención en general por parte de las y los trabajadores

sociales, aquí es importante mencionar que posiblemente faltó consolidar compromisos por escrito para que eso fuera una forma de motivar a los socios del Club y hubiera un mayor grado de responsabilidad al momento de diseñar el proyecto, que en resumidas cuentas en eso se resumió la intervención realizada. Retomando las técnicas del modelo centrado en la tarea que planteó Du Ranquet (1996, citado en Viscarret, 2014), podemos mencionar que no se dieron de manera deseable o ideal, por ejemplo, en la técnica de *clarificación* probablemente faltó establecer límites de acción de cada parte, es decir, lo que le correspondía hacer a Club como institución y lo que le correspondía hacer a las y los practicantes como catalizadores de procesos de participación. Siguiendo esta lógica, podemos señalar que en la técnica de *aireación* pudo no necesariamente conocerse el sentir de los miembros de la institución, puesto que en casi todo el proceso de la intervención solo hubo interacción y retroalimentación con el presidente de la mesa directiva del Club en turno y en su momento éste expresaba su sentir como algo que también sentían los demás socios del Club, sin embargo, nada garantizaba que dicho sentir de necesidades era plural; en la técnica de *información*, que consistía en la constante presentación de datos sobre la intervención y en función de eso establecer acciones, por ejemplo, aplicar esta técnica fue algo muy complicado debido a la falta de contacto directo con los socios del Club, a partir de esto podemos afirmar que la intervención no fue tan adecuada porque no hubo suficiente interacción entre las y los trabajadores sociales con las personas que conformaron la institución; en cuanto a la técnica de *consejo*, constantemente se sugirió qué hacer en función de los recursos existentes; sobre la técnica de *acompañamiento y alianza*, hay que afirmar que constantemente se brindó el soporte a la institución para determinar, a partir del diagnóstico, cuáles necesidades o problemas se presentaron y partir de ahí; en la técnica de *aprendizaje de conducta* hay que hacer énfasis en que de cierta forma la intervención permitió que los socios del Club salieran de la zona de confort en la cual siempre han estado y en este sentido el taller de capacitación en elaboración de proyectos sociales fue un factor de motivación que dio cabida a que la institución se planteara trabajar de manera más organizada y sustentada, pues a partir de la evaluación que los socios hicieron sobre el taller

determinaron que sí era necesario diseñar sus proyectos bajo un marco metodológico. Por último, la técnica de la estimulación estuvo presente en todo el proceso, pues siempre se trató de brindar la seguridad a los socios del Club y específicamente al presidente de la mesa directiva en curso para que estos fueran propositivos y optimistas ante los cambios que se desarrollaron en la intervención.

Ahora bien, anteriormente se mencionó que no se aplicó como tal el modelo pues no se desarrollaron las fases en su totalidad, sin embargo, retomando las fases del modelo centrado en la tarea de Epstein (1991, citado en Viscarret, 2014), hay que ser honestos y afirmar que se omitió por completo la fase correspondiente al *contrato*, en esta fase (si se hubiera llevado como lo planteó su autor) se podían concretar el compromiso y la delegación de responsabilidades que tenía que cubrir la institución para cumplir de manera óptima el objetivo de la intervención. Desde la experiencia en la práctica profesional podemos decir que el no llevar al pie de la letra un modelo de intervención puede verse reflejado en malos resultados o resultados que pudieron ser mucho mejores a los que se dieron, sin embargo, a manera de contraste se puede decir que los modelos también pueden ser adaptables justamente para obtener buenos resultados.

Hay que retomar que la necesidad tanto sentida como planteada por las y los trabajadores sociales a partir del diagnóstico institucional realizado fue la falta de formalidad en la ejecución de los proyectos de la organización, por lo tanto, la acción se direccionó a atender dicha necesidad, esto se hizo mediante el diseño del proyecto *Una Niñez Sobre Ruedas*, adaptando el modelo centrado en la tarea mencionado anteriormente, podemos mencionar que cada tarea consistió en la constitución de cada apartado del proyecto, es decir, una tarea fue construir el apartado de la justificación del proyecto revisando qué se sabe del problema de la infancia con discapacidad para desplazarse por problemas motrices, otra tarea fue construir el apartado de la fundamentación teórica, otras tareas se concretaron a partir de la construcción de objetivos, metas, matriz de indicadores, calendarización, presupuestos y el diseño de los instrumentos de recolección de información

para la evaluación del proyecto a futuro. Entonces se puede deducir que estas acciones sí dieron respuesta a la necesidad, sin embargo, no impactaron lo suficiente como para que se generaran cambios sustanciales en la forma de hacer intervención de la institución. En cuanto a esto último podemos enfatizar que estuvo estrechamente relacionado con la falta de supervisión de quienes representaban al Club. La acción de diseñar el proyecto *Una Niñez Sobre Ruedas* solo atendió a una necesidad de manera paliativa, porque en sí lo que necesitaba la institución era desarrollar un método para la intervención con niñas y niños, y que mediante este se pudiesen diseñar cuantos proyectos quisiera, es precisamente por esto que se reitera que el alcance de la intervención pudo ser mayor, puesto que el diseñar sólo un proyecto de mínimo cinco que tiene la institución, desde nuestra perspectiva, no genera mucho impacto en la intervención. El diseñar el proyecto solo atendió a una necesidad en ese periodo en el que se desarrolló la práctica profesional, sin embargo, era necesario brindar seguimiento aún después de la intervención realizada para determinar si con lo que se había desempeñado en el centro de la práctica escolar realmente había sido lo suficientemente eficaz como para generar en los socios del Club un nuevo *aprendizaje de conducta*, como lo señalamos anteriormente y de esta manera ellos comenzaran a darle mayor formalidad a sus distintos proyectos sociales siguiendo un modelo de elaboración de proyectos, la idea principal era generar (por medio de lo realizado) la motivación suficiente para que ellos generaran el cambio en su manera de trabajar como institución de carácter filantrópico y proveedora de asistencia social, pero debido a que el Programa de Licenciatura en Trabajo Social tiene un procedimiento riguroso al cual hay que ceñirse para la práctica escolar, es muy complicado brindar el debido seguimiento para determinar el impacto generado en la intervención con la institución, o bien, determinar si realmente hubo impacto. En este mismo sentido, entonces tenemos que determinar qué tan importante es el seguimiento por parte de la institución educativa sobre las acciones que se llevaron a cabo, en referencia a esto, podemos señalar que la supervisión fue poca y lo que se percibió fue que la institución esperaba que todo fuera realizado por las y los practicantes cuando de eso no se trataba la intervención sino de trabajar en conjunto y que ésta participara y supervisara

constantemente el curso de las acciones, pero que la iniciativa viniera justamente de ella y no del Programa de Licenciatura en Trabajo Social. La importancia del seguimiento por parte del Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez para con las acciones implementadas por parte del PLTS estriba en que si dicha institución no está constantemente revisando lo que se está haciendo, entonces la intervención probablemente se desarrolle con poca eficacia, pues no se estarían cumpliendo los objetivos planteados inicialmente para atender a determinada necesidad o problema encontrado en la institución y las acciones solo serían un hacer por hacer. Basándonos en la experiencia vivida en la institución, hay que mencionar que hizo falta mayor rigurosidad en cuanto a la supervisión y el seguimiento a las acciones de la intervención, es decir, la responsabilidad y el involucramiento de la institución fueron muy laxos, y esto último permite mencionar que hubo mucha apertura para que las y los practicantes plantearan una propuesta de intervención de mayor impacto para la comunidad, pero de manera contradictoria, se pudo notar la falta de iniciativa para *hacer algo en grande* como se llegó a pensar en su momento, pues al brindar alternativas de intervención que estaban mayormente ligadas a la incidencia política y exigencia por los derechos de la infancia con discapacidad, el presidente de la mesa directiva en turno incluso titubeó para trabajar desde ese aspecto, en pocas palabras, no se quisieron arriesgar o bien, había cierta desconfianza por ahondar en cuestiones en las que ellos, como institución nunca se habían involucrado. Retomando lo planteado por Williamson (1969 citado en Fernández, 1997), el seguimiento (en este caso, manejándolo como supervisión) es visto como una forma de capacitación, porque las personas involucradas o responsables de la ejecución de una parte de un programa o un proyecto reciben la ayuda de un profesional con el objetivo de aprovechar de la mejor forma posible sus conocimientos y habilidades, para de esta forma poder perfeccionar sus aptitudes para que finalmente ejecuten sus tareas profesionales de un modo más eficiente y con mayor satisfacción tanto para ellos mismos como para el servicio que han de brindar. Entonces, afirmamos que esto último planteado por el autor no se dio así, es decir, el seguimiento concretado como supervisión no fue adecuado porque casi no hubo seguimiento de parte de quienes representaban en su momento a la

institución. En conclusión, respecto a este aspecto es importante señalar que debe haber roles asignados en la institución, si bien es cierto que hay un organigrama establecido y tiene sus respectivas comisiones, éstas no se llevan al pie de la letra. Por consiguiente, la comisión encargada de los proyectos es la que debe brindar el seguimiento de inicio a fin, e informar a toda la institución sobre lo que está sucediendo en cuanto a la intervención y esto debe quedar escrito en los estatutos internos del Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez, para que de esta forma haya verdadero compromiso y obligatoriedad para dar el debido seguimiento a las acciones que impliquen invertir de mayor formalidad los procesos de intervención de la institución. Lo anterior fue planteado desde el seguimiento por parte de la institución en donde se llevó a cabo la intervención, ahora bien, también debemos de brindar aportaciones sobre por qué es necesario que el programa educativo también brinde un adecuado seguimiento para que verdaderamente impacte en la sociedad juareense, en este sentido, es importante mencionar que terminado el periodo escolar en el cual se desarrolló la intervención ya no se renovó el convenio para la práctica escolar con el Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez, esto se considera como un gran error de parte del PLTS de la UACJ, sin embargo, de cierta manera ésta vio primero por sus intereses dándoles a los estudiantes el lugar que les corresponde como agentes de cambio siempre y cuando haya iniciativa de las instituciones, eso es lo que suele suceder con los centros de práctica en cada periodo escolar, es decir, si no hay buenos resultados o la evaluación del centro de práctica por parte de las y los practicantes al final de semestre no son favorables, se opta por no renovar el convenio y por ende, se corta de tajo el seguimiento de la intervención, esto afecta en gran medida a las instituciones porque en muchas ocasiones (ésta por ejemplo) para llegar a generar cambios con verdadero impacto se necesita trabajar con la institución por varios periodos escolares porque en cuatro meses los avances son muy pocos. Se entiende que la institución educativa busca lo mejor para sus estudiantes y futuros egresados, sin embargo, también se trata de brindar el soporte necesario a las instituciones que necesitan de su apoyo y desde nuestro punto de vista, el Programa de Trabajo Social en ese aspecto no está cumpliendo, por eso lo que se propone con respecto a esto

último es que haya mayor involucramiento de parte de la Coordinación de las Prácticas Escolares e incluso de la Coordinación del Programa en general exigir a las instituciones que se comprometan a colaborar en los procesos de cambio que estas mismas manifiestan necesitar. Pese a que hay un cuerpo de supervisoras/es de la práctica escolar y estos son capacitados periódicamente, consideramos que aún falta comprometer en mayor medida a las instituciones a (de cierta manera) rendir cuentas ante el programa educativo cada cierto tiempo y de esta forma estar monitorizando que las y los trabajadores sociales estén haciendo un buen trabajo, pero también de esta forma cerciorarse de que las instituciones lo estén haciendo. Dando consecución a lo anterior, es necesario plantearse qué efectos o resultados se hubiesen dado en el cumplimiento del objetivo de la intervención si se hubiera realizado una evaluación durante el proceso de la misma. En referencia a esto último, hay que denotar que en ningún momento se evaluó como tal la intervención, a lo más a lo que se llegó fue a la evaluación que la organización realizó para determinar la eficiencia de las y los trabajadores sociales y de igual manera, éstos evaluaron a la institución (razón por la que el programa tomó la decisión de ya no abrir ese centro de práctica). En cuanto al producto generado, es decir, el diseño de proyecto que se construyó junto con el taller de capacitación en elaboración de proyectos sociales, cabe mencionar que se diseñaron instrumentos para evaluar ambas cosas, el detalle aquí fue que no evaluaron todos los socios del Club, si acaso, apenas solo una tercera parte de quienes lo conforman fue la que evaluó y determinó que el diseño del proyecto *Una Niñez Sobre Ruedas* y el taller que se llevó a cabo fueron acciones de gran apoyo para la institución. Así pues, si se hubiese evaluado el proceso de la intervención desde su inicio hasta su fin, probablemente los resultados hubieran sido otros, hubieran sido más productivos y con mayor impacto. Autores como Cohen y Franco (1992), señalan que la evaluación de procesos es un tipo de evaluación que funciona para identificar dificultades que se presentan en las distintas acciones que se dan en el proceso de la intervención, con esto podemos señalar que era necesario llevar a cabo este tipo de evaluación en el centro de práctica. Sin embargo, otro factor que influye mucho en que se haga correctamente una evaluación o cuando menos que se haga, es la capacitación de las y los

estudiantes en evaluación de la intervención social, evaluación de proyectos y programas sociales, solamente a nivel posgrado en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez hay asignaturas específicas que implican la evaluación específica de programas o proyectos sociales, sin embargo, a nivel licenciatura se le da mayor énfasis a la elaboración y la implementación. En función de esto último, es importante afirmar entonces que es necesario darle mayor importancia a esta parte de la intervención, la evaluación, pues partiendo de esta se pueden diseñar estrategias de intervención, mejoras en los procesos e incluso se puede legislar si lo vemos desde una macrovisión. Como profesionales del Trabajo Social, debemos estar lo suficientemente capacitados para evaluar la intervención y esa tarea le corresponde a la institución educativa, pues constantemente el PLTS actualiza su plan curricular de acuerdo con las necesidades planteadas por el mercado y el sector social, probablemente aún no se ha visto como algo muy necesario, pero dadas las formas como se desarrolla la dinámica de la intervención social en las OSC en Ciudad Juárez, en algún momento será exigencia que las y los egresados de Trabajo Social tengan las herramientas para evaluar lo que se está implementando en campo cuando las instituciones soliciten el soporte por parte del PLTS y por supuesto, también en la demanda laboral.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En conclusión y con respecto al objetivo general de la sistematización, podemos afirmar que las acciones implementadas para la intervención en el Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez sí contribuyeron para el desarrollo de la fundamentación teórica y metodológica de los procesos de intervención de la institución, pues a partir de esto hubo mayor iniciativa de la mayoría de los socios del Club por ceñirse a modelos de elaboración para sus proyectos sociales y así poder tener mejores resultados, sin embargo, estos buenos resultados se atenúan en gran medida por el hecho de que la institución educativa proveedora de soporte profesional y técnico (en este caso el Programa de la Licenciatura en Trabajo Social de la UACJ) retiró su apoyo y por ende, se perdió el seguimiento de todo lo realizado y, sin ese seguimiento es muy probable que la institución hubiera declinado ante la

motivación de querer hacer filantropía de otras formas más fundamentadas. Al haber analizado las actividades del proceso de la intervención, es un hecho que instituciones como el Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez deben trabajar con base en métodos y modelos de intervención ya establecidos o bien, estas mismas pueden desarrollarlos propiamente y aportar conocimientos nuevos basados en sus experiencias. Las instituciones de asistencia social y filantropía necesitan de la intervención de profesionales de la acción social, en este sentido los profesionistas que cubren idóneamente este requisito son las y los trabajadores sociales, pues son estas quienes se preparan desde el aula para intervenir a nivel individual, grupal y colectivo, adaptándose de acuerdo con las realidades sociales. Es por esto que impera la necesidad de que permanentemente haya soporte por parte de profesionales del Trabajo Social en el diseño, la ejecución y la evaluación de la intervención de instituciones como en la que se desarrolló la práctica profesional, porque no siempre quienes operan en las instituciones tienen las herramientas para hacer intervención social con calidad y que verdaderamente impacte en la comunidad juareense. En cuanto a los factores que obstaculizaron el cumplimiento del objetivo de la intervención en su totalidad, el que fue muy evidente, fue el relacionado a la falta de compromiso para participar por parte de quienes conformaban a la institución en ese momento, esto se vio reflejado en la falta de supervisión en el desarrollo de la construcción del diseño del proyecto *Una Niñez Sobre Ruedas*, en la falta de interés o disposición para tomar el taller de capacitación en elaboración de proyectos sociales de la mayoría de los socios del Club y en la falta de disposición para evaluar los resultados derivados de la intervención, es decir, si la institución hubiera tenido mayor grado de involucramiento entonces probablemente el objetivo se hubiera cumplido en un cien por ciento, sin embargo, aquí el error estriba en que el programa académico de la UACJ tampoco continuó trabajando en convenio con la institución, pues el seguimiento del programa educativo también era fundamental para que las acciones de la institución pasaran de solo *hacer por hacer* a *hacer para transformar e impactar* con fundamentos y objetivos.

Así pues, se recomienda al Programa de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez replantear la manera en la que se establecen convenios para llevar a cabo las prácticas escolares a nivel institucional, pues no solo se trata de que las y los estudiantes tengan disponible un centro de práctica para aplicar sus conocimientos sino que se trata también de hacer un buen trabajo y ese trabajo implica tener resultados positivos de la intervención a largo plazo, por lo que si algo no está dándose de manera ideal, la institución educativa debe ser una intermediaria entre practicantes y centro de práctica para buscar el desarrollo de sus alumnos, pero a la vez también que los centros de práctica tengan a futuro mejoras, es por esto que en este replanteo que se recomienda al PLTS, éste debe enfatizar a las instituciones que el alumnado está facultado para llevar a cabo distintas acciones, no solo elaboración y ejecución de proyectos sociales, es decir, que el alcance que la profesión tiene es muy grande y se puede aprovechar de manera eficiente. Otra recomendación que planteamos al Programa de la Licenciatura en Trabajo Social es sobre la necesidad de incluir en el plan curricular la evaluación de programas y proyectos sociales a mayor detalle, ya sea agregando el tema con mayor dedicación en materias ya establecidas como la que se llama *Elaboración de Proyectos Sociales, Política y Planificación Social* o en las distintas metodologías seriadas que se deben cursar para egresar como licenciada(o) en Trabajo Social; la otra opción es diseñar una materia específica en evaluación de la intervención social, abarcando desde proyectos sociales hasta planes de desarrollo, pues el mercado (las instituciones gubernamentales y no gubernamentales) lo demandará en algún momento porque se vuelve simplemente necesario para poder impactar en la sociedad, y hablando de evaluación, es importante capacitar a los alumnos en este tema, pues aún hay mucho atraso en evaluación de intervención por parte de las y los profesionales justamente, de la intervención.

Otra recomendación está dirigida al Club Activo 20-30 Internacional de Ciudad Juárez y esta se refiere a consolidar las comisiones que se supone están establecidas por sus estatutos internos, es por eso que deben adicionar artículos en donde especifiquen las acciones que se han de tomar

en la Comisión de Proyectos para que de esta manera haya obligatoriedad en la supervisión en el accionar de los practicantes y también egresados de Trabajo Social. Dentro de esta propuesta también cabe la posibilidad de que la institución se plantee contratar (ya sea de base o por honorarios) a un profesional del Trabajo Social para que este pueda impulsarla y darle otro sentido a lo que en ella se realiza, que ésta le brinde a la profesión el lugar que le corresponde como impulsora de acciones que coadyuvan en el bienestar social a través de políticas sociales y con miras a incidir en la elaboración de políticas públicas más eficientes.

Finalmente, es importante también recomendar al área académica trabajar en conjunto con las Organizaciones de la Sociedad Civil y actores políticos que tienen la facultad para tomar decisiones en el ámbito de las políticas públicas y la política social para elaborar una propuesta de reforma a la Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por las Organizaciones de la Sociedad Civil, la última reforma se realizó en el año 2012 y debe ser revisada para plantear la necesidad y obligatoriedad de que (independientemente de que las OSC reciban recursos del Estado o no) las instituciones se apoyen de profesionales de la intervención (como lo son trabajadoras y trabajadores sociales) para poder operar independientemente del tipo de actividades que éstas realicen, pues en todas se requiere de la intervención social, esta es la razón de ser de las OSC. La Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por las Organizaciones de la Sociedad Civil (LFFAROSC) establece normativas sobre cómo deben operar las organizaciones sociales, sin embargo, a este marco normativo le hace falta darle mayor importancia al aspecto de la intervención social basada en evidencia científica, en métodos y modelos y otros aspectos afines a la regulación de cómo deben de hacer intervención estas instituciones. Es por esta razón que deben participar las *organizaciones de la sociedad civil*, puesto que éstas pueden colaborar en la construcción o en este caso, en la reforma a las normas que las regulan, deben aportar oportunidades de mejora y plantearlas como reforma a la LFFAROSC a partir de su experiencia en la intervención social; la *academia*, estos actores son importantes debido a que están dotados de todo un bagaje en cuestión teórica, tienen

experiencia en el análisis de las políticas públicas y esto sustenta las propuestas concretas que pudiesen surgir a partir de la revisión de la actual LFFAROSC y; *tomadores de decisiones*, estos actores son los facultados por el mismo Estado para aceptar una propuesta de reforma de ley, estos actores se concentran en el poder legislativo de nuestra nación, pero para esto debe haber voluntad política de ellos e implica todo un proceso de incidencia política por parte de los otros dos actores mencionados anteriormente aunque primordialmente de las OSC.

En función del último punto revisado, proponemos trabajar en conjunto estos tres actores para diseñar una Ley Estatal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil pues no hay una, solo existe la de orden federal y al tener una ley a nivel estatal hay mayor alcance para mejorar los procesos de intervención que llevan a cabo las distintas OSC del estado de Chihuahua y nos enfocamos específicamente en el municipio de Juárez. Así pues, cerramos con este apartado con las recomendaciones emitidas en función del análisis de la práctica realizado y esperamos que este trabajo sea de apoyo para otros colegas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Madrid, España, Siglo XXI.
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas, Episteme/Orial Ediciones.
- Eroles, C. (ed) et al. (2005). *Glosario de temas fundamentales en Trabajo Social*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Cámara de Diputados. (2004). *Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por las Organizaciones de la Sociedad Civil*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/266.pdf>. (13 de febrero de 2018).
- Camelo, A., & Cifuentes, R. (2006). Aportes para la fundamentación de la intervención profesional en Trabajo Social. *Tendencia & Retos*, 11, 169-187. Sin DOI.

- Cifuentes, R. (1999). *La sistematización de la práctica del Trabajo Social*. Colombia, Lumen-Hvmanitas.
- Cohen, E., & Franco, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. México, Siglo Veintiuno.
- Cohen, E., & Franco, R. (2006). *Evaluación de proyectos sociales*. México, Siglo XXI.
- Fernández, J. (1997). *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013*. Nueva York, UNICEF.
- Galeana, S. (2004). Campos de acción del Trabajo Social. En M. Sánchez (Coord.), *Manual de Trabajo Social* (pp. 139-158). México, Plaza y Valdés.
- García, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado*. Cantabria, Sal Terrae.
- Guy, B. (2003). *El nuevo institucionalismo*. Barcelona, España, Gedisa.
- Hernández, C. (2011). *Planificación y programación*. Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Hernández, M., & Prieto, C. (2002). Un acercamiento a la motivación. En M. Hernández (Coord.), *Motivación animal y humana* (pp. 3-20). México, El Manual Moderno.
- Hernández, N. (2009). *Los derechos de la infancia*. México: Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género/H. Cámara de Diputados. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/documentos/CEAMEG/3.%20derechos.pdf>. (15 de febrero de 2018).
- Méndez, J., Monroy, F., & Zorrilla, S. (1993). *Dinámica social de las organizaciones*. México, McGraw-Hill.
- Molina, M., & Romero, M. (2004). *Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en trabajo social*. Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Montero, M. (2012). El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria. *MEC-EDUPAZ, 1*, 54-76. Sin DOI.
- Robles, C. (2011). *Supervisar ¿Para qué? Lo oculto tras la resistencia*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

- Rubio, C., Medina, J., & Cembranos, F. (1999). *Motivación y empleabilidad*. Madrid, Cáritas española.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumiere.
- Siliceo, A. (2004). *Capacitación y desarrollo personal*. México, Limusa.
- Tello, N. (2008). *Trabajo Social, disciplina del conocimiento*. México: Nelia Tello Peón. Disponible en http://neliatello.com/docs/apuntes-sobre-intervencion-social_nelia-tello.pdf (20 de Marzo de 2018).
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño. Derechos de la Infancia*. Madrid, Nuevo Siglo.
- Viscarret, J. J. (2014). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid, Alianza Editorial.



La distinción de los recursos asistenciales para los y las menores víctimas de la violencia intrafamiliar en España

The distinction of assistance resources for minors victims of domestic violence in Spain

Carmen Caravaca Llamas (1) y Laura Teruel Espinosa (1)

(1) Universidad de Murcia

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo analizar los recursos de ayuda y protección existentes en España para el/la menor víctima de maltrato infantil sucedido dentro del ámbito doméstico mediante una investigación cualitativa de carácter documental. Para ello, mediante el análisis documental y legislativo, se describirán los tipos de maltrato infantil, las causas y consecuencias, así como los recursos de protección e intervención social. Los recursos de tratamiento e intervención van dirigidos al colectivo afectado en función del delito cometido y para ello se distingue entre la violencia doméstica y la violencia de género. Es importante distinguir los tipos de violencia que aparecen en el ámbito privado, así como los derechos afectados de los menores y las consecuencias que provocan. Delimitar sus semejanzas y distinciones es necesario para desarrollar una adecuada intervención y prevención, así como el uso adecuado y eficaz de los recursos existentes en función del tipo penal.

Palabras clave: Menores, Víctimas, Violencia doméstica, Violencia de género, recursos.

Abstract: The purpose of this investigation is to analyze the aid and protection resources that exist in Spain for the child victim of child abuse that occurred within the domestic sphere through a qualitative investigation of documentary character. For this, the types of child abuse, the causes and consequences, as well as the resources for protection and social intervention will be described. The treatment and intervention resources are directed to the affected group based on the crime committed. Therefore, it is important to distinguish the types of violence that appear in the private sphere, as well as the rights affected by minors and the consequences they cause. Defining their similarities and distinctions is necessary to develop adequate intervention and prevention, as well as the adequate and effective use of existing resources depending on the criminal type.

Keywords: Infants, Victims, Domestic violence, Gender violence, Resources.

Recibido: 20/03/2020 Revisado: 17/05/2020 Aceptado: 18/05/2020 Publicado: 07/07/2020

Referencia normalizada: Caravaca, C., y Teruel, L. (2020). La distinción de los recursos asistenciales para los y las menores víctimas de la violencia intrafamiliar en España. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 187-210. Doi: 10.15257/ehquidad.2020.0017

Correspondencia: Carmen Caravaca Llamas. Universidad de Murcia. Correo electrónico: carmen.caravaca@um.es

3. INTRODUCCIÓN

El maltrato infantil es un problema social y de salud presente en la actualidad. En España durante el año 2017, la Fundación ANAR ayudó a 9192 niños/as y adolescentes y, según Infancia en Datos del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, la población menor de dieciocho años que fue víctima de violencia familiar ascendió a 6.038 (2.289 niños y 3.749 niñas). Esta cifra ha ido aumentando con los años ya que en 2016 fueron 5.523 niños/as y en 2018 ascendió a 6.532.

La violencia en el ámbito doméstico se suele ejercer sobre los miembros más débiles y vulnerables, como es el caso de los/as menores. El maltrato dentro del ámbito intrafamiliar ha estado históricamente invisible en la sociedad, aunque actualmente parece que somos cada vez más conscientes sobre el problema. El Estado asume el objetivo de alcanzar la erradicación de la violencia dentro del ámbito familiar. Millán, García, Hurtado, Morilla y Sepúlveda (2006), argumentan que la tardía sensibilización hacia este problema ha podido ser debida a problemas económicos y sociales, modos de vida precarios, mortalidad infantil elevada, etc. Son muchos los estudios que han investigado los diferentes factores y consecuencias asociados a la violencia ejercida por el hombre hacia la mujer pero, no debemos olvidar que los menores que conviven con esta problemática son también sujetos victimizados que precisan los suficientes elementos de sensibilización, prevención y ayuda especializada.

Este tipo de violencia constituye una vulneración a los derechos fundamentales de los menores, tanto a la vida, a la integridad física, como a su libertad. Es por ello, que los recursos sociales y la protección social, con diferentes medidas legislativas, son una vía para conseguir la protección de

los menores, pero es imperante analizar su adecuación a las circunstancias personales de cada caso. A día de hoy, no existe un catálogo regional ni nacional de recursos, a diferencia de lo que ocurre con otros colectivos de intervención social, donde figuren todas las opciones de recursos y ayudas institucionales para los/as menores víctimas de la violencia doméstica, ni la distinción entre los tipos de violencia que suceden dentro del ámbito familiar. Por ello, esta investigación tiene el objetivo de recoger los recursos de ayuda y protección existentes para el/la menor víctima de maltrato sucedido dentro del ámbito doméstico mediante una investigación cualitativa de carácter documental. Para ello, pretende analizar las disposiciones legales sobre los delitos de maltrato sucedidos dentro del ámbito doméstico, donde el/la menor es víctima directa o indirecta de los mismos, así como describir la tipología, las causas y las consecuencias del maltrato infantil intrafamiliar. Se ha realizado búsqueda, consulta y análisis de fuentes primarias y secundarias sobre el maltrato infantil intrafamiliar, mediante la cual se han consultado libros y artículos científicos, legislación y páginas webs de organismos oficiales.

2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN SOBRE LA VIOLENCIA INFANTOJUVENIL E INTRAFAMILIAR

A continuación vamos a definir la terminología básica que subyace a nuestro objeto de estudio: el maltrato infantil en el ámbito familiar y el/la menor como víctima en situaciones de violencia de género, cuando es hijo o hija de las mujeres víctimas de violencia de género ejercida por sus parejas o ex parejas según la legislación española. En ambas situaciones el/la menor también es víctima directa o indirecta de la problemática social que sucede a puerta cerrada, es decir, de la violencia doméstica.

2.1. Menores en la violencia doméstica y en la violencia de género: distinción y semejanza

Hablamos de menores que son víctimas, ya que la Ley 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la Víctima del delito define dicho concepto como *“toda persona que sufra un perjuicio físico, moral o económico como consecuencia de un delito”*. También reconoce como víctima indirecta *“al cónyuge o persona vinculada con la víctima por una análoga relación de afectividad, sus hijos o progenitores, parientes directos o personas a cargo de la víctima”*. En el artículo 3 de la citada Ley, se exponen los derechos de las víctimas, como el derecho a la información, a la protección y apoyo, a la participación activa en el proceso penal, etc., y en los artículos 25 y 26, se muestran las medidas de protección para las víctimas en general, y para menores y personas con discapacidad, que buscan la efectividad frente a la intimidación, daños psíquicos o agresiones a la dignidad durante los interrogatorios, medidas de protección física, o para evitar el contacto entre víctima y agresor, etc. En el caso de menores y personas con discapacidad, también se les podrá asignar un defensor judicial para que los represente en la investigación y en el proceso penal, en los casos en que el/la juez/a considere oportuno.

En cuanto al concepto de violencia doméstica, fue en la Ley 27/2003 de 31 de julio, cuando se introdujo legalmente por primera vez. La violencia doméstica o intrafamiliar hace referencia a la que se produce en el propio seno de la familia y que puede afectar a sus distintos miembros: abuelos, hijos, padres, hermanos, etc. En el estudio de Straus y Gelles (1986) concluyeron que en el ámbito familiar es donde más violencia hay, ya que es más probable que una persona sea agredida en su propio hogar y por un miembro de su familia. Este tipo de violencia, según Acosta (1998, p.61), abarca *“todas las formas de abuso de poder que se desarrollan en el contexto de las relaciones familiares y que ocasionan diversos niveles de daño a las víctimas de esos abusos”*. El Código Penal hace referencia a delitos contra la integridad moral, concretamente en su artículo 173.2, violencia física o psíquica habitual en el ámbito doméstico y castiga a cualquier persona que la ejerza dentro del

núcleo familiar. Por tanto, se pretende proteger la integridad y la dignidad de la persona dentro del ámbito doméstico-familiar.

Por otra parte, el maltrato infantil intrafamiliar según Soriano (2009, p.122), es *“toda acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva al niño de sus derechos y su bienestar, que amenaza o interfiere en su desarrollo físico, psíquico o social y cuyos autores son personas del ámbito familiar”*, pero la “violencia de género” o “violencia machista” es la que se produce contra la mujer por el mero hecho de serlo. En España, la Ley 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género define el término como una manifestación de la discriminación y desigualdad en 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, aún sin convivencia”*.

Se incluye la violencia física, psicológica, sexual, coacciones, amenazas, o privación arbitraria de libertad; y las mujeres son las víctimas a manos de sus parejas o ex parejas. Diez años después de la promulgación de dicha ley, empiezan a considerarse también como víctimas de la violencia de género a los hijos y las hijas menores de edad descendientes de la mujer violentada por dicho delito. Según Espinosa (2004), los menores están expuestos a la violencia de forma directa cuando los agresores actúan igualmente con ellos que con las mujeres, es decir, con ambos el agresor actúa insultando, humillando, maltratando física, psicológica o sexualmente. Los y las menores de edad están expuestos y expuestas a la violencia indirecta cuando la agresión a la mujer se produce en su presencia. Cuando dentro del núcleo familiar existe violencia de género, existen efectos negativos en la salud de los/as hijos/as, por lo que produce a su vez, maltrato infantil intrafamiliar. El Consejo de Europa, en la Resolución 1714 (2010), reconoce que ser testigo de la violencia perpetrada contra la madre del menor es una forma de abuso psicológico contra el niño o la niña con consecuencias potencialmente muy graves en su ajuste psicosocial. Además, el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia

doméstica (Convenio de Estambul, 2011), concretamente su artículo 26, se dirige a la protección y apoyo a los niños testigos de todas las formas de violencia.

En el Informe de la Ponencia sobre la erradicación de la violencia doméstica (2002), se consideró como víctimas invisibles a los/as hijos/as que rodean a la mujer maltratada: *“La violencia educa en el miedo y la sumisión, e incapacita a los niños y niñas para crecer como personas autónomas, interfiere en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la inteligencia, de los sentidos y la emotividad”*. Los agresores pueden llegar a utilizar a los infantes para someter a la mujer maltratada y para asegurar su protección, se les privará a los agresores de la patria potestad, se podrán suspender las visitas o limitarlas y se les exigirá la pensión alimenticia. Lizana (2012) muestra cómo reaccionan los/as niños/as ante la violencia de género: ansiedad y miedo, ya que presencian insultos, vejaciones, menosprecio, gritos, llantos, etc. Algunas de las agresiones de los maltratadores a los/as hijos/as expuestos a violencia de género son: golpes, pellizcos, patadas, empujones, intento de estrangulamiento, humillaciones, desvalorizaciones, etc. Autores como Patró y Limiñana (2005), Walker (2012) y Lizana (2012), nos muestran que los/as niños/as que viven en familias donde existe violencia son más agresivos y antisociales, tienen poco rendimiento académico y baja competencia social, así como muestras de ansiedad, miedo y traumas.

Cabe mencionar la distinción que la normativa española establece en estos tipos de delitos. En la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, trata sobre los derechos y deberes de los/as menores, así como de las actuaciones en situación de desprotección social del menor e instituciones de protección de menores, entre donde también se incluyen los delitos en el ámbito familiar. No obstante, casi una década después, nace la Ley 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la cual establece medidas de protección integral para prestar asistencia a las mujeres víctimas de violencia de género, así como a sus hijos/as menores sujetos a su tutela, guarda o custodia, víctimas de esta violencia. En los delitos contra la integridad moral del Código Penal, artículo

173.2, se menciona la violencia física o psíquica habitual en el ámbito doméstico con el fin de proteger la integridad y la dignidad de la persona dentro del ámbito doméstico-familiar. Por el interés del menor, se inhabilitará el ejercicio de la patria potestad, tutela, guarda o curatela del menor, por tiempo de uno a cinco años.

Es importante explicar las diferencias entre estos dos términos, ya que a día de hoy ambos aún se siguen confundiendo. La violencia doméstica y la violencia de género tienen en común que producen daños físicos, psicológicos o sexuales, así como privación de libertad, amenazas y coacción. La violencia de género, como se ha mencionado anteriormente, es la que los hombres ejercen sobre las mujeres por el simple hecho de serlo, ya sean o hayan sido cónyuges o estén ligados por relación de afectividad, aunque no hayan convivido con la mujer. Este tipo de violencia puede surgir tanto en el ámbito público como en el privado. Por otro lado, la violencia doméstica es aquella que implica a la pareja o a los/as hijos/as o cualquier otro miembro de la familia. Esta violencia es ejercida en el ámbito familiar, privado. Es muy importante señalar que la violencia de género produce menores víctimas, delito sucedido dentro del ámbito familiar.

2.2. Tipología, causas y consecuencias del maltrato infantil

La tipología del maltrato infantil se puede resumir en los siguientes tipos, según Sanmartín et al. (2011); Cortés y Cantón, (2009); Soriano, (2009): maltrato físico, psicológico/emocional; negligencia/abandono, corrupción, explotación laboral, abuso sexual, Síndrome de Münchausen por poderes, maltrato prenatal, retraso psicosocial del crecimiento y maltrato institucional. Según diversos estudios (entre ellos Leganés y Ortolá, 1999), existen cuatro subtipos referidos a la clasificación del maltrato en función del/a autor/a del mismo:

- **Familiar:** Cuando los autores del maltrato son familiares del/la menor.
- **Extrafamiliar:** Cuando los autores del maltrato no son familiares del menor, o el grado de parentesco es muy lejano y no tienen relaciones familiares.

- **Institucional:** Provocado por instituciones públicas (sanitarias, educativas, etc.).
- **Social:** Cuando no hay un sujeto concreto responsable del maltrato pero hay una serie de circunstancias externas en la vida de los progenitores y del menor que imposibilitan una atención o un cuidado adecuado del/la menor.

Algunas causas del maltrato infantil intrafamiliar, según Cortés y Cantón (2009); Moreno Manso (2006), Rojas Marcos (1996); Fajardo (2015) entre otros, son: alcoholismo, drogadicción, estrés familiar provocado por la desventaja socioeconómica (sobre todo por el desempleo, condiciones inadecuadas en la vivienda, falta de planificación familiar, etc.); características socioculturales (cuando los progenitores no tienen una adecuada educación sobre la responsabilidad de los/as menores); transmisión intergeneracional o historia de maltrato de los padres en su infancia; características biológicas de los hijos (limitaciones físicas o psíquicas, malformaciones, etc.), personalidad o modelo psiquiátrico de los progenitores (agresivos, con enfermedad mental, etc.); aceptación social de la violencia.

Por lo tanto, encontramos distintas circunstancias vinculadas al origen del maltrato; pero estas causas son factores de riesgo, ya que una sola no desencadena el maltrato, sino que se produce por la combinación de varias. En cuanto a las clasificaciones del maltrato intrafamiliar a menores, cabe destacar a grandes rasgos, los efectos que produce a largo y a corto plazo (Unicef, 2018; Cortés y Cantón; 2009 y Sanmartín et al., 2011):

- **Consecuencias a corto plazo:** físicas (lesiones en la piel, fracturas, lesiones abdominales, vómitos constantes, intoxicaciones, retraso en el desarrollo de la estatura, et), sociales (comportamiento antisocial, carencia de habilidades sociales, agresividad o rechazo, tiene miedo de estar con sus padres o de ir a casa, presenta trastornos del sueño o de alimentación, etc.) y psicológicas (trastornos en la alimentación y el sueño, falta de confianza en sí mismos, pasivos o agresivos frente a otros niños, etc.).

- **Consecuencias a largo plazo:** bajo rendimiento académico, abuso de drogas y alcohol, comportamiento agresivo y antisocial cuando son adultos, aunque se deben tener en cuenta variables como la falta económica y el apoyo social (Starr, McLean y Keating, 1991), así como tendencia a sufrir ansiedad, depresión, problemas de alimentación, problemas sexuales, menor autoestima, problemas psiquiátricos, intentos de suicidio, anomalías físicas provocadas por los golpes y el estrés crónico, deficiencias en el lenguaje y vulnerabilidad frente a los estresores y a la capacidad de resolución de problemas. Otra de las consecuencias es la llamada transmisión intergeneracional, es decir, los/as hijos/as de padres maltratadores tienden a reproducir las situaciones que atravesaron siendo víctimas.

Evidentemente muchas de estas consecuencias producidas por el maltrato se presentan como evidencias o principales indicadores de detección de dicha problemática.

2.3. Recursos e intervención social

Según la Ley 27/2003, de 31 de julio, reguladora de la Orden de protección de las víctimas de la violencia doméstica, se protege a este tipo de víctimas evitando la confrontación entre el agresor y la víctima por medio de “*Medidas cautelares de orden civil (uso y disfrute de la vivienda familiar, régimen de prestación de alimentos...)* y *penal (serán determinadas atendiendo a la necesidad de protección de las víctimas) y aquellas otras de asistencia y protección social*”. Una misma resolución judicial que “*incorpore conjuntamente tanto las medidas restrictivas de la libertad de movimientos del agresor para impedir la aproximación a la víctima, como las medidas que proporcionen seguridad, estabilidad y protección jurídica a la persona agredida y a su familia*”.

Por otra parte, la Ley 35/1995, de 11 de diciembre, de ayuda y asistencia a las víctimas de delitos violentos y contra la libertad sexual, regula las ayudas económicas y la asistencia a las víctimas de delitos violentos e intencionales a nivel nacional, definiendo estos recursos como “*ayudas públicas en*

beneficio de las víctimas directas o indirectas de los delitos, con el resultado de muerte, lesiones corporales graves, daños graves en la salud física o mental'. Veamos ahora qué recursos concretos y qué actuaciones profesionales se llevan a cabo cuando el/la menor es la víctima.

2.3.1. El abordaje preventivo desde el ámbito social

Para la intervención profesional de carácter preventivo se deben articular redes para poder optimizar los recursos necesarios para la infancia, brindar una atención individual a las víctimas y diseñar propuestas de sensibilización, capacitación y difusión. El colegio, instituto o cualquier otra entidad educativa donde asista el menor también es clave para la detección y denuncia del maltrato, por lo que se deben establecer programas para reducir los factores de riesgo dirigidos a los progenitores o cuidadores de los/as niños/as. En la familia se debe cultivar un ambiente adecuado y sano, en el que exista comunicación y respeto, se reconozcan las acciones positivas de los/as menores, se les brinde apoyo, cuando se les riña evitar la ira, etc. Existen tres niveles de prevención según Galán, Iturralde, Moreno, Mendoza y Muñoz, (2000):

- **Prevención primaria:** dirigida a la población general para evitar los factores de riesgo y potenciar los de protección. Sensibilizar y formar a profesionales, prevenir embarazos no deseados, educar en valores y sin castigo físico, etc. Trabajar en la identificación de potenciales maltratantes, como embarazos no deseados, hogares con problemas de alcoholismo, mujeres maltratadas, niños con problemas de conducta, etc.
- **Prevención secundaria:** dirigida a la población de riesgo, para tratar el problema inmediatamente. Se establecen estrategias de tratamiento, reconociendo situaciones de violencia, conductas de los progenitores de maltrato, etc.
- **Prevención terciaria:** consiste en la rehabilitación del maltrato tanto por parte del menor como por parte del progenitor. Esta intervención será realizada por un equipo interdisciplinario.

2.3.2. Pautas para el proceso de intervención social

Los y las profesionales de los servicios sociales participan en un proceso global que se inicia con la detección de una posible situación de riesgo o desamparo y, si ésta se confirma, se finaliza desarrollando un plan de intervención cuya finalidad es corregir dicha situación. Las fases en la que se estructura este proceso son las siguientes (Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración de la Región de Murcia, 2019):

- Detección de una posible situación de riesgo o desamparo y notificación a los Servicios Sociales. Para que los Servicios Sociales puedan intervenir es importante que la situación sea detectada y puesta en conocimiento a éstos. Toda persona que tenga constancia de dicha situación deberá darla a conocer a los Servicios Sociales. Los Servicios Sociales de Atención Primaria tienen un papel fundamental en esta fase, ya que al estar en contacto con la comunidad, pueden detectar tempranamente el problema. Debido a que atienden necesidades y problemas, como por ejemplo, los problemas económicos, adicciones, etc., que pueden ir asociados a la situación de maltrato. Las Hojas de Notificación son documentos para conocer más detalladamente la situación de riesgo o desamparo, aportando información sobre si la notificación es una sospecha o se confirma el maltrato, características del menor y su familia, tipología del maltrato y gravedad, datos de identificación tanto del menor como de la persona que realiza la notificación, etc.
- Recepción e investigación de la notificación. En esta fase encontramos cuatro tipos de alternativas dependiendo si se trata de una situación de riesgo o desamparo o no. Si no se trata de esta situación, se derivará el caso a otro servicio. Si no hay desprotección pero se trata de una situación leve, se hará una intervención preventiva desde los Servicios Sociales de Atención Primaria. Si hay desprotección pero no se requiere medida de protección de urgencia, se inicia la fase de evaluación. Y, por último, si hay desprotección y además de requiere de medida de protección de urgencia, se derivará a Servicios Sociales

Especializados, se adoptará una medida y se iniciará la fase de evaluación.

- **Evaluación.** Se lleva a cabo solamente en los casos en los que se ha confirmado la existencia de desprotección. Constituye la base para el diseño de un plan individualizado de intervención. En ella, se recoge la situación actual de la familia y la historia de ésta: composición familiar, características de la situación por la que atraviesan, antecedentes en Servicios Sociales, situación socioeconómica, de los progenitores, del menor, relaciones familiares, apoyos con los que cuentan, y conciencia del problema y motivación para el cambio. Se valorará la información y se registrará en el Sistema de Información del Usuario de Servicios Sociales (SIUSS). Se deberá iniciar en un plazo máximo de treinta días tras recibir notificación o detección del caso.
- **Propuesta de intervención.** Dependiendo de tres tipos de indicadores, se actuará de una u otra forma. Indicadores de riesgo o desamparo: se interviene según la necesidad del menor y su familia, y no se deriva a Servicios Sociales Especializados. Indicadores de desamparo o guarda: se deriva al Servicio de Protección de Menores, y el menor pasa a Acogimiento Familiar o a Internamiento en Centro de Protección. Indicadores de riesgo: riesgo leve (intervención de los Servicios Sociales de Atención Primaria), riesgo moderado (si puede ser abordado desde los Servicios Sociales de Atención Primaria, intervienen éstos. Si no puede ser abordado por los Servicios Sociales de Atención Primaria, se deriva al Servicio de Familia, donde intervienen tanto los Servicios Sociales de Atención Primaria como los Servicios Sociales Especializados), riesgo grave (se deriva al Servicio de Familia e intervienen directamente los Servicios Sociales Especializados con la colaboración de los de Atención Primaria).
- **Diseño del plan de intervención.** Los problemas que deben abordarse, objetivos, secuenciación, recursos y servicios, etc.
- **Ejecución y reevaluación permanente del plan.** Grado de consecución de los objetivos, situación del menor y la familia, cambios en el plan, etc.

- **Fin de la intervención y cierre del expediente. Derivación, en su caso, a otros servicios.**

Una vez que se diagnostica el maltrato, se procede a realizar las entrevistas pertinentes por el/la trabajador/a social. Si son varias personas, como por ejemplo los dos progenitores, se entrevistan primero por separado, y luego conjuntamente. Esto es clave para conocer la realidad de la situación. También se entrevista a los/as menores, siempre que se pueda. Después de realizar las entrevistas, se elabora la historia social y el plan de acción. Seguidamente, se establece un contacto con las fuentes colaterales, como son amigos, vecinos y familiares, entre otros, y se realiza una visita domiciliaria. En caso de que el/la menor deba salir de su entorno, el/la trabajador/a social se coordina con instituciones. Después de un tiempo, cuando se haya trabajado con la familia y con el menor, y se haya realizado una atención integral, el menor vuelve a su entorno. (Villalobos, 2009).

Según Orjuela, Perdices, Plaza, y Belmar (2006), es muy importante contar con la madre en el proceso de recuperación de los/as menores víctimas de violencia de género, para poder transmitirles seguridad emocional y que expresen sus emociones y comprendan la situación que atraviesan. Una intervención con el/la menor desvinculada de la madre, sólo debe darse cuando ésta padezca un trastorno mental o drogodependencia, cuando el menor esté abandonado, cuando la madre también ejerza violencia sobre el/la niño/a o cualquier circunstancia de alto riesgo. Hay que comprender a los/as menores, y conocer la manera en la que se sitúan ante la relación parental en el contexto de violencia.

Una vez analizada la comprensión del menor ante la situación, se procede a realizar una valoración donde, según Villalobos (2009), se deben considerar variables como tipología, severidad y frecuencia de los malos tratos sufridos, grado de protección por parte del entorno más inmediato, vínculo del menor con la madre, edad del menor, etc. Después de realizar la valoración, procedemos a la realización de entrevistas, teniendo en cuenta ambos progenitores para obtener indicadores de riesgo y protectores, para intentar

conocer cuándo se produjo el último episodio de violencia y descubrir las cosas que le preocupan al menor, cómo es su padre y su madre, cómo es el funcionamiento familiar, etc. El objetivo es que el/la niño/a nos cuente la máxima información sobre la relación doméstica y que a la vez, pueda expresar sus emociones, inseguridades y miedos, entre otros sentimientos, a través de las entrevistas y por medio de una relación de confianza con el/la menor. También se debe de explicar a los/as menores las pautas o pasos que se van a realizar: actividades, profesionales con los que va a trabajar, etc. Los/as profesionales de la intervención social también debemos conocer la historia familiar, el posicionamiento de los/as hijos/as antes y después de los episodios violentos, la información sobre cada hijo/a: embarazo, evolución en el colegio, actividades de ocio, relación con los progenitores, etc. Una vez recogida la información se procederá a la evaluación del riesgo para poder mostrar a la madre cómo se encuentra su hijo/a. Luego se procede a un acompañamiento emocional, para que los/as menores desarrollen el equilibrio emocional, capacidades personales y funciones psíquicas, es decir, que el/la niño/a pueda sobrellevar la situación y aprenda a vivir con ella.

En cuanto a la gestión de las emociones, explica Galán (2011) que la vivencia traumática se generada dentro de una relación afectiva de primer orden (padre-hijo o madre-hijo), causan un daño en los vínculos que dejará una huella en la configuración del mundo interno y relacional del/la menor. Por ello, argumenta que las respuestas institucionales limitadas a modificar el contexto vital del/la niño/a son insuficientes y requieren una intervención psicoterapéutica en profundidad que trate la complejidad de la estructuración vincular del/la menor.

El último paso de esta secuencia protocolaria que rige de forma general la intervención profesionalizada desde los Servicios Sociales, y explicada por Villalobos (2011), se dirige a la actuación educativa cuya finalidad es enseñar a los/as menores que las relaciones igualitarias entre personas, y especialmente entre hombres y mujeres, son posibles. Además de fomentar

la autoestima, promover la autoprotección y aprender a solucionar los conflictos de forma no violenta.

2.3.3. Recursos de ayuda y protección en las situaciones de maltrato intrafamiliar

Sin perjuicio de las funciones atribuidas al Ministerio Fiscal y a los órganos judiciales, le corresponde a la Administración Pública velar por el bienestar de los menores permitiendo su desarrollo integral, así como destinar y asumir las medidas de protección previstas en la legislación vigente destinadas a prevenir o eliminar las situaciones de riesgo y desamparo. El riesgo o el desamparo de un/a menor debe ser declarado por el órgano competente en materia de protección de menores de la correspondiente Comunidad Autónoma.

Podemos encontrar diferentes recursos de ayuda y protección institucional dirigidos a menores en situación de riesgo o desamparo, donde también se incluye las situaciones de victimización de maltrato en el núcleo familiar. A continuación, se explica cada uno de los recursos contemplados en el capítulo V del Código Civil:

- **Acogimiento de menores:** Es una medida a adoptar en interés del menor para que evite su internamiento en centros o permita acortar su estancia en ellos. De esta forma encontramos varios tipos:
 - **Acogimiento Familiar (Familias Canguro)** cuyo fin es favorecer la integración de los menores en hogares de Familias de Urgencia y Diagnóstico que cubran temporalmente sus necesidades. Pueden ser menores de cero a seis años entregados/as voluntariamente o con previsión de ser adoptados.
 - **Compensaciones económicas individuales por acogimientos remunerados de menores:** su fin es apoyar el acogimiento familiar de menores cuando esta medida de protección haya sido adoptada, asumida o dirigida por el órgano competente de la

Comunidad Autónoma, siendo indiferente el lugar de residencia de las familias acogedoras.

- **Prestación económica por hijo o menor acogido a cargo.** Es una asignación económica por cada menor a cargo o mayor de dicha edad y que esté afectado por una discapacidad en grado igual o superior al 65%, cualquiera que sea la naturaleza legal de la filiación. También se incluyen los/as menores a su cargo en régimen de acogimiento familiar, permanente o guarda con fines de adopción.
 - **Programa de Acogimiento de Menores en Situaciones Especiales:** para evitar su internamiento en centros o acortar su estancia en ellos. Ese tipo permite que los y las menores se incorporen a otro núcleo familiar cuando la Administración asume su tutela o guarda y así disponer de plena participación en la vida familiar. Supone para los acogedores las obligaciones de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral. Estos/as menores, que no pueden vivir con sus padres, pueden incorporarse a su propia familia extensa (acogimiento en familia extensa) u otra familia acogedora con la que no existan vínculos de consanguinidad, para que crezcan y se desarrollen en un ambiente adecuado.
- **Adopción:** La Administración pública facilita información sobre este recurso mediante charlas informativas. Hay tres tipos de adopción: internacional, nacional y acogimiento familiar.
- **Adopción nacional e internacional:** La adopción es el acto jurídico mediante el que se establece entre las personas adoptantes y el/la menor una relación jurídica de filiación, por la que se extinguen así los vínculos de éste con su familia de origen e integrándose plenamente en su nuevo núcleo familiar con una equiparación plena de derechos con la filiación biológica. La adopción nacional es una medida de protección a la infancia, donde tanto el adoptante como el adoptado pertenecen al mismo país, que se proporciona a los menores que no pueden seguir en

su familia de origen y en la adopción internacional los padres adoptantes pertenecen a un país distinto del menor adoptado

- **Acogimiento familiar:** existen estas tres modalidades de acogimiento: a) Simple: caracterizado por su carácter temporal pues se prevé que el/la menor retorne a su familia de origen y su objetivo es garantizar la atención del menor hasta que se acuerde otra medida de protección más estable; b) Permanente: suele darse en menores en la que se no se prevé el retorno con sus padres biológicos a corto plazo (puede ser en familia extensa o ajena) para aquellos menores que por las características personales de los mismos (edad, minusvalía...) resulta difícil una adopción y c) preadoptivo, es previo a la adopción, y su finalidad es establecer un periodo de convivencia del menor con su posible familia adoptiva de cara a garantizar la mayor adaptación y vinculación entre adoptantes y adoptado. Este tipo de acogimiento puede ser con consentimiento de los padres, en el caso de renuncia, que se formalizaría en la entidad pública o sin consentimiento, en cuyo caso la entidad pública realiza un acogimiento preadoptivo provisional que será necesario que ratifique el/la juez/a.
- **Centros de Protección de Menores:** Según el Decreto 355/2003 de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores, son establecimientos destinados al acogimiento residencial de menores sobre quienes se asuma u ostente previamente la tutela o guarda, sin perjuicio de la atención inmediata que se les preste cuando se encuentren transitoriamente en una supuesta situación de desprotección. Podemos encontrar tres tipos de centros: Centros de Menores de Acogida y Media/Larga Estancia, de estancia limitada donde se realiza la observación, diagnóstico de la situación de los menores y de la familia y sirven para acoger, atender y educar a los menores tutelados por la entidad pública, en tanto se interviene para lograr su reincorporación familiar o para proporcionarles una alternativa familiar temporal o definitiva. Por otro lado, los centros para menores con discapacidad, que dan respuesta al alojamiento y

atención a menores del sistema de protección con problemas de discapacidad y los centros para menores drogodependientes donde se realiza un tratamiento y una recuperación de estos menores, para facilitarles una integración social.

- **Puntos de Encuentro Familiar:** recurso social especializado cuya finalidad es garantizar el derecho de los niños de relacionarse con sus padres (ambos) y/o familiares, cuando no convivan con estos por motivo de separación o de aplicación de medidas de protección (CARM, sf.).

Otros recursos de carácter institucional a los que pueden tener acceso los/as menores víctimas de violencia de género son los descritos a continuación (CARM, sf.):

- **Centro de Emergencia:** presta asistencia multidisciplinar inmediata las veinticuatro horas al día tanto a las mujeres como a sus hijos/as menores. La estancia no puede ser superior a 15-30 días, salvo excepciones.
- **Casas de Acogida:** se alojan y atienden temporalmente las necesidades de las mujeres víctimas de violencia doméstica y de sus hijos/as menores, donde se les prestará apoyo psicológico, manutención, atención a las necesidades tanto sociales como educativas, etc. Su estancia será de un período de tres a seis meses, prorrogable por otro de la misma duración.
- **Piso tutelado:** Es un alojamiento temporal (no superior a un año), destinado a la convivencia de mujeres que han sufrido malos tratos y para los y las menores a su cargo si los hubiera, con el fin de adquirir autonomía, siempre y cuando hayan agotado la vía de estancia en las Casas de Acogida.
- **Otros recursos de alojamiento:** hostales, pensiones, etc. que se utilizarán cuando no haya plazas en el Centro de Emergencia o no se cumplan los requisitos para estar en éste.
- **Servicio de Atención Psicológica para Menores Hijos e Hijas de Mujeres Víctimas de Violencia de Género.** Se trata de un programa de intervención psicológica completo, no limitado a un número mínimo de

sesiones, con el que se pretende eliminar las secuelas negativas del maltrato en los y las menores o los patrones de comportamientos disfuncionales derivados del mismo.

- Ayudas económicas como pueden ser la Pensión de orfandad (se puede cobrar hasta los veintiún años con carácter general, y tienen derecho tanto los hijos/as del fallecido como los de su cónyuge siempre que llevaran más de dos años casados y hubiera dependencia económica) y Ayudas en caso de impago de pensiones de alimentos en situaciones de separación o divorcio (es una ayuda a favor de los hijos menores a través del Fondo de Garantía del Pago de Alimentos, un fondo público que garantiza el pago de alimentos cuando la persona que tiene que hacerse cargo no lo satisfaga).

Cabe señalar la importancia del tejido asociativo o no gubernamental en materia de protección infantil, tanto regional, nacional e internacional, como por ejemplo:

- Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo): ayuda a menores en riesgo o desamparo, encargándose de la promoción y defensa de sus derechos mediante el desarrollo de proyectos tanto en España como en Latinoamérica, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas.
- Fundación Internacional O´Belén: trabaja con menores tutelados/as en situación de riesgo o conflicto social con proyectos de acogimiento familiar, mediación legal, acogimiento residencial, inserción sociolaboral, cooperación internacional y voluntariado.
- Asociación Pro-Infancia Trabajan con menores que han sufrido violencia, separados de sus padres por procesos migratorios, tratados como diferentes por diversas razones discriminatorias y con las familias afectadas por la crisis. Esta entidad también reivindica el pleno desarrollo de los derechos de la infancia y denuncia cualquier vulneración de los mismos.

Tras la comparación entre los recursos para los y las menores víctimas de violencia doméstica y víctimas de la violencia de género, podemos decir que las principales ayudas de protección y/o prevención dispuestas para la problemática de género, parecen estar enfocadas sobre todo a sus madres.

3. CONCLUSIONES

El estudio, tratamiento e investigación de la violencia intrafamiliar debe ser abordada desde el ámbito multidisciplinar ya que existen distintas clasificaciones y tipos de maltrato infantil cuya aparición es resultado de varios factores que pueden producir distintas consecuencias por lo que se precisa un repertorio eficaz de recursos de ayuda y asistencia. Igualmente existen numerosos recursos para menores víctimas de violencia doméstica pero sin distinción entre los tipos de maltrato sucedido. Eso sí, abarcan las consecuencias mayoritarias de este tipo de problemática social.

El Código Penal español recoge los delitos tanto de violencia de género como de violencia doméstica, aunque para ésta última no existe una ley específica sino que tales delitos quedan recogidos en el artículo 173.2. También se debe apostar por la prevención de las situaciones de maltrato mediante la formación especializada de los profesionales que trabajan con las familias y además, de esta forma, favorecer la detección precoz de situaciones de maltrato. Sin olvidar la importancia de fortalecer y ampliar el trabajo en red de los equipos profesionales y la coordinación multidisciplinar, ofreciendo una atención especializada e individualizada.

El maltrato infantil es un tema bastante amplio que puede ser estudiado desde muchos enfoques y perspectivas, por lo que puede resultar útil el trabajo en red, ya que permite agrupar profesionales facilitando el intercambio de conocimientos y recursos para intervenir en estas situaciones. Por ello, el trabajo con los/as menores precisa de una coordinación de todos los profesionales de los servicios especializados. Fruto de esta investigación ha sido el reflejo de los instrumentos de protección originados para la salvaguarda del/la menor víctima de los diferentes delitos que por desgracia, suceden en el núcleo privado: en el

hogar. No obstante, se podría realizar estudios de comparación entre comunidades del todo el territorio español, e incluso remitiendo al derecho comparado, la búsqueda de similitudes y distinciones entre las normativas y recursos de los países cercanos. Esta investigación ofrece un primer acercamiento a la intervención con menores que han sido víctimas de la violencia intrafamiliar pero la hora de analizar los mecanismos de ayuda, es importante tener en cuenta la opinión profesional de las personas que trabajan diariamente para el beneficio y protección de los menores, pues son ellos y ellas quienes conocen la realidad, los pormenores, la conveniencia de los recursos, su adecuación y los resultados de su aplicación.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Téllez, N. (1998). *Maltrato infantil. Un reto para el próximo milenio*. La Habana, Editorial Científico- Técnico.

Consejería de Educación de Andalucía (2011). Protocolo de actuación en caso de maltrato infantil Sistema de Información sobre maltrato infantil en Andalucía (SIMIA) Disponible en: http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/protocolo_maltrato_infantil_2011.pdf (25/04/19).

Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración (2019). *Atención al maltrato infantil desde el ámbito de Servicios Sociales de Atención Primaria*. Disponible en:

https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/MI_SSAP_murcia.pdf (29/07/19).

Consejo de Europa (2010). *Resolución 1714* Disponible en: http://www.menoresyviolenciadegenero.es/documentos/normativa-nacional-e-internacional-menores-expuestos-violencia-de-genero/Resolucion-1714_2010-Consejo-de-Europa.pdf (20/05/19).

Consejo de Europa (2011). *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica*. Disponible en: <https://rm.coe.int/1680462543> (20/05/19).

Convención de los Derechos del Niño. (1989). *Tratado Internacional de Naciones Unidas*. Madrid, Unicef. Disponible en:

- <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos> (05/03/19).
- Cortés y Cantón (2009). *Malos tratos y abuso sexual infantil*, Madrid, Siglo XXI.
- Espinosa Bayal, M.A. (2004) *Las hijas e hijos de mujeres maltratadas: consecuencias para su desarrollo e integración escolar*. Instituto Vasco de la Mujer. Disponible en: http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2004.11.30.angeles.espinosa.pdf (14/03/19).
- Fajardo, M. S. (2015). *El maltrato Infantil*. Cuenca, Facultad de jurisprudencia, ciencias políticas y sociales.
- Fundación ANAR (2017). *Evolución de la Violencia a la Infancia y Adolescencia en España según las Víctimas (2009-2016)*. Madrid, Fundación ANAR.
- Galán, A. (2011). Niños maltratados: ¿intervención sobre el contexto o sobre los vínculos? *Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*. Disponible en: <http://www.sepyrna.com/articulos/ninos-maltratados-intervencion-contexto-vinculos/> (14/06/19).
- Galán, H. C., Iturralde, M. A., Moreno, S., Mendoza, C., y Muñoz, O. (2000). *El Maltrato A los niños: De la práctica a la teoría*. Cuenca: Talleres gráficos de la Universidad de Cuenca.
- Leganés, S. y Ortolá, M. E. (1999). *Criminología. Parte especial*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Ley 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE núm. 313, de 29 de diciembre de 2004).
- Lizana, R. (2012). *A mí también me duele. Niños y niñas víctimas de la violencia de género en la pareja*. Barcelona, Gedisa.
- Millán, S., García, E., Hurtado, J.A., Morilla, M., & Sepúlveda, P. (2006). Victimología infantil. *Cuadernos de Medicina Forense*, (43-44), 7-19. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-76062006000100001&lng=es&tlng=es. (22/08/2019)
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, (2019). Guía de ayudas sociales y servicios para las familias. Disponible en:

<https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/pdf/guiadeayudasparalasmilias2019.pdf> (14/05/19).

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2017) *Infancia en Datos*. Disponible en <http://www.infanciaendatos.es/datos/graficos.htm?area=murcia> (29/04/19).

Moreno Manso, J.M., (2006). Revisión de los principales modelos teóricos explicativos del maltrato infantil. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 271-292.

Organización Mundial de la Salud (2017). *Informe sobre violencia contra la mujer*. Disponible en: <http://sanoyvital.com/oms-informe-sobre-violencia-contra-la-mujer/> (30/05/19)

Orjuela López, L, Perdices, A.J., Plaza, M. Tovar Belmar, M. (2011): *Manual de atención a niños y niñas víctimas de violencia de género en el ámbito familiar*. Save the Children y Ajuntament de Barcelona.

Patró, R. y Limiñana, R. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de Psicología*, 21, 11-27.

Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. Ministerio de Gracia y Justicia «Gaceta de Madrid» núm. 206, de 25 de julio de 1889. Referencia: BOE-A-1889-4763.

Rojas Marcos, L. (1996). *Las semillas de la violencia*. Espasa Calpe.

Sanmartín, J. (Dir.) (2011). *Maltrato infantil en la familia en España. Informe del Centro Reina Sofía*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Sepúlveda, A. (2006). La violencia de género como causa de maltrato infantil. *Cuad Med Forense*, 12 (43-44), pp. 149-164 <https://doi.org/10.4321/s1135-76062006000100011>

Soriano, F. (2009). Promoción del buen trato y prevención del maltrato en la infancia en el ámbito de la Atención Primaria. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, vol.11 no.41, pp. 121-144. <http://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322009000100008>

- Straus, M.A. y Gelles, R.J. (1986). Societal change and change in family violence from 1975 to 1985 as revealed by two National Surveys. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 465-479 <https://doi.org/10.2307/352033>
- Unicef (2018). *Protección e inclusión social*. Disponible en: <https://www.unicef.es/causas/mundo/proteccion-ninos> (15/04/19).
- Villalobos, G. (2009). Maltrato infantil: intervención profesional del trabajador social. *Margen*. Disponible en: <https://www.margen.org/wp/?p=515> (15/05/19).
- Walker, L. (2012). *El síndrome de la mujer maltratada*. Bilbao, Desclée de Brouwer.



TIC y desigualdades educativas en los centros educativos de Logroño (La Rioja, España)

ICT and Educational Inequalities in Logroño's Schools (La Rioja, Spain)

Jhoana Chinchurreta Santamaría

Universidad de La Rioja

Resumen: Desde una mira exploratoria se ha analizado si las TIC pueden incrementar desigualdades educativas dependiendo de las características de los centros escolares, la formación de los docentes que los componen y las propias características sociales del alumnado de la ciudad de Logroño. Se han realizado entrevistas a personal referente dentro del ámbito educativo de la ciudad, completando el estudio con la realización de encuestas telemáticas a docentes en activo y personal de los Equipos Directivos que completan 20 centros educativos de Logroño, facilitando analizar el estado actual aproximado de esta cuestión. Los datos obtenidos permiten afirmar que se dan desigualdades educativas en cuanto al uso y desarrollo de las TIC dependiendo de los contextos socio-culturales de los propios centros educativos.

Palabras clave: TIC, Desigualdades, Centros, Formación, Profesorado.

Abstract: From an exploratory point of view, it has been analyzed whether ITC can increase educational inequalities depending on the characteristics of the schools, the training of the teachers who compose them and the social characteristics of the students of the city of Logroño. Interviews have been conducted with reference personnel in the educational sphere of the city, completing the study with telematic surveys of active teachers and staff of the Management Teams that complete 20 educational centers in Logroño, making it easier to analyze the current approximate state of the matter. The data obtained allow us to affirm that there are educational inequalities in the use and development of ITC depending on the socio-cultural contexts of the schools.

Keywords: ITC, Inequalities, Schools, Training, Teachers.

Recibido: 01/05/2020 Revisado: 14/05/2020 Aceptado: 02/06/2020 Publicado: 07/07/2020

Referencia normalizada: Chinchurreta Santamaría, J. (2020). TIC y desigualdades educativas en los centros educativos de Logroño (La Rioja, España). *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 211-253. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0018

Correspondencia: Jhoana Chinchurreta Santamaría. Universidad de La Rioja. Correo electrónico: jhoanach@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en el aula para conseguir de forma inmediata información sobre temas de interés y para trabajar los contenidos educativos, surge como una necesidad. Desde ese sentido, debemos hablar de las TIC como una fuente de integración de la tecnología en la escuela, constituyendo un factor educativo importante hoy en día. Tanto es así que las vemos incluidas en la Educación Formal, pudiendo comprobar que son utilizadas por una gran mayoría de alumnos de Educación Primaria, y cada vez más, también en la etapa de Educación Infantil.

El presente artículo centrado en la ciudad de Logroño (La Rioja) presenta una revisión teórica del estado actual de las TIC respecto a si las mismas incrementan de alguna manera desigualdades educativas en distintos centros educativos. De igual modo pretende averiguar si el uso o desuso de las TIC puede incrementar desigualdades educativas dependiendo del centro escolar en el que estén inscritos los alumnos y alumnas del segundo ciclo de Educación Infantil, y de toda la etapa educativa de Educación Primaria, entendiendo que esas desigualdades se pueden deber al nivel socio-económico de las familias que llevan a sus hijos a cada tipo de centro. Asimismo, se estudia el grado de relación que existe entre las TIC con el currículo, para valorar los posibles efectos positivos de su uso por parte de los niños y niñas, haciendo hincapié en qué situaciones educativas son más beneficiosas o perjudiciales y cómo influyen en ellos. Además de la formación del profesorado en este ámbito, pues dicho conocimiento puede suponer un mayor y mejor uso de las mismas.

2. MARCO TEÓRICO

Nos encontramos en un momento en que nuestro entorno se plasma, se vive y se transmite tras diversas pantallas tecnológicas, los continuos progresos científicos y tecnológicos provocan vivencias que requieren el desarrollo de competencias digitales que permitan a los ciudadanos desenvolverse de manera satisfactoria, crítica y participativa en la era digital (Aguaded, 2013).

Por lo que la formación y preparación en este ámbito en la sociedad actual, se plantea como un requisito indispensable, entendiendo que se le deben ofrecer habilidades, competencias y actitudes para que se desarrolle, considerando importante para este fin, adoptar enfoques críticos e ideológicos que permitan una educación para los medios verdaderamente efectiva y reflexiva y no meramente instrumental (Gutiérrez y Tyner, 2012).

Organismos internacionales como la Comisión Europea, o la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006) recalcan la necesidad de incluir propuestas metodológicas que den acceso a todas las personas de igual modo a las TIC. Autores como Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales (2011), exponen como en la actualidad se dan barreras en este ámbito, provocando con ello una brecha digital que mantiene una desigualdad notable entre aquellas personas que optan o disponen de medios de acceso a las tecnologías y aquellas que no.

Zappalá, Köppel y Suchodolski (2011), afirman que el uso de las TIC contribuye a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social de las personas, al menos cuando se adapta a las necesidades que presentan todas las personas sin distinción. Confirman además, que si esto no se da de este modo, se favorecen nuevas formas de exclusión social.

Si nos centramos en el currículo educativo vigente en nuestro país (LOMCE Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de 9 de diciembre), esta apuesta por una educación inclusiva, donde todo alumno, sea cual sea su condición física, cognitiva y social, quepa en él y participe de igual modo que el resto.

Rodríguez y Álvarez (2017), señalan que la educación inclusiva es una responsabilidad a la vez que un reto global, que debe garantizar una educación equitativa y de calidad para todos, procurando atender a la diversidad de las personas y contextos. Según Barrio de la Puente (2009), existía un interés cada vez más latente en garantizar una educación igualitaria. Este empeño se ha ido desarrollando a nivel nacional e

internacional con un proyecto común: atender a toda la población, eliminando cualquier tipo de discriminación.

Por tanto, la inclusión es un modelo teórico y práctico que aboga por la necesidad y obligación de favorecer que las escuelas sean de todos y para todos, entendidas como espacios educativos en los que todos los alumnos, independientemente de sus características, sean valorados por igual y tengan las mismas oportunidades (Susinos, 2005). La inclusión debe ser entendida como un proceso continuo y necesario que nunca finaliza, teniendo en cuenta que pueden ir apareciendo barreras que excluyan a algunos alumnos, dificultando con ello el desarrollo integral de los mismos (Blanco, 2006).

Si nos centramos en las TIC, de acuerdo con García-Ruíz y Renés (2013), la continua presencia de los medios tecnológicos en la sociedad no asegura la adquisición de la competencia digital, pues es necesario tener en cuenta a las personas y los contextos en los que se desenvuelven estas, con el fin de que optimicen su capacidad para utilizar, disfrutar y aprender de los medios de comunicación.

Con todo ello, y tras la demanda digital actual latente, se presenta la necesidad de que las personas deben ser competentes digitales, pues sólo así podrán participar de una manera plena en la vida en sociedad. La mejor manera de preparar a las personas para la competencia digital, parece ser desde los centros educativos, indiferentemente del carácter que sean, llegando con ello a todos los niños y jóvenes de la sociedad.

Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) exponen que la educación no ha conseguido todavía adaptar y atender las nuevas realidades y necesidades formativas de los alumnos, profesores y familias, recalcando que la competencia digital en los centros educativos puede favorecer el desarrollo de una educación basada en la reflexión, colaboración, diálogo, tolerancia y diversidad. Escandell, Rodríguez y Cardona (2004) afirman que la atención a la diversidad mediante la integración de las TIC, puede ser un recurso muy

útil para el desarrollo integral de los niños, contribuyendo a una mejor comunicación y un aumento de su autonomía.

Acevedo (2014), añade que la inclusión social parte de la educación inclusiva y la inclusión digital. Por lo consiguiente, la diversidad se debe valorar como un factor enriquecedor para la educación, y ofreciendo la accesibilidad tecnológica a todos los alumnos de igual manera, se disminuirían las situaciones de exclusión social, al menos dentro de la escuela.

Según Miranda (2007), encontramos dos aspectos con influencia en este ámbito, pudiendo estos incrementar dificultades para este fin, como es por un lado la ausencia de ayudas económicas y con ello la inaccesibilidad a las TIC, y por el otro, la escasez de formación, por parte del profesorado y con ello del alumnado.

La Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia que introduce cambios significativos en referencia a la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, refleja por primera vez la importancia de la alfabetización digital como fuente ineludible para llegar al desarrollo de las habilidades críticas y la participación total por parte del alumnado en la sociedad (Pérez-Escoda, García-Ruíz, Castro-Zubizarreta, y Aguaded, 2017). Por lo que se ve reflejado que una adecuada alfabetización en cuanto a la competencia digital, puede favorecer la erradicación de posibles desigualdades educativas en la escuela, favoreciendo la integración, el desarrollo y la participación de cada niño y joven en la sociedad actual.

En España, según Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2017), la difusión de las TIC, en cuanto al acceso a ordenadores y a la red, y en cuanto a la posesión de un dispositivo móvil en niños y adolescentes de entre 10 y 15 años, indican que se ha dado un cierre de la brecha en cuanto al acceso en los últimos 12 años, pero que continúan dándose desigualdades ubicuas y pequeñas bolsas de exclusión.

Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2017) hacen más hincapié en el uso de los dispositivos, como una brecha de segundo orden, en la cual se manifiestan desigualdades sociales catalogadas por él mismo como habituales. Hacen referencia a la desigualdad asociada a la edad de los niños, siendo estos cada vez menores, y a su nivel académico, pudiendo ser este estable o creciente. Afirman que la escuela no contrarresta dicha brecha, pudiendo llegar a incrementarla debido a las desigualdades que se dan entre los distintos centros escolares, bien sean de carácter público, concertado o privado.

La mayoría de los datos obtenidos hoy en día respecto a la sociedad, indican que el concepto de brecha en este ámbito es inadecuado, pues parece que en los países occidentales no se da como tal, tan sólo se encuentran algunos grupos menores de exclusión. Exponen Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2017), que esto es debido a la universalización del entorno digital, siendo esta más rápida que la de cualquier tecnología anterior, por tanto más igualitaria.

Según la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (ETIC-H) del INE, realizada en 2017, destinada a niños y adolescentes de entre 10 y 15 años de edad, el acceso a las tecnologías de información y comunicación es prácticamente igual para todo el alumnado (sin distinción de carácter del centro escolar), por lo que se puede afirmar que no se da una brecha digital de acceso. Aunque la comunidad docente presenta tendencias a sobreestimar las desigualdades de acceso entre su alumnado y sus carencias (Warschauer, Knobel y Stone, 2004; Purcell, Heaps, Buchanan, y Friedrich, 2013; Fernández y Vázquez, 2017).

Es importante en cambio, el uso que se hace de los recursos a los que se accede con las tecnologías. Algunos estudios exponen que los adolescentes de medios más desfavorecidos hacen más uso de la informática que los de medios más aventajados (Coley, Cradler y Engel, 1997; Van Deursen y Van Dijk, 2014). Indicando con ello que las familias de menor nivel cultural están

en peores condiciones de controlar el tiempo y el tipo de uso de las TIC (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012). Ello nos lleva a reconocer que el nivel sociocultural de las familias influye en la educación de los niños, en cuanto a la escolarización, pudiendo elegir centros escolares sin importancia del coste, lo que conlleva unos recursos diferentes dependiendo de la escuela, y en cuanto a los medios disponibles para la educación más allá del propio centro educativo, tomando ventaja en este aspecto, las familias de mayor poder adquisitivo.

Con ello, Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2017), advierten de que es ahí donde se encuentra la desigualdad, ya que no todos los niños pueden acceder a la competencia digital de igual manera, pues una familia con un nivel sociocultural elevado ofrecerá o podrá ofrecer más recursos y es muy probable que disponga de más tiempo para comprobar el uso que se hace de la tecnología, lo que hace necesario la actuación desde la escuela. Pero también advierte que no sabe si ésta está preparada para ello y si es capaz de afrontarlo con éxito. Surgiendo una brecha entre la escuela y la sociedad, dada esta por la manera de dar clase del personal docente, conviviendo viejas y nuevas formas de enseñanza.

Por otra parte, Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2017) exponen que los recursos del propio centro escolar pueden potenciar esta brecha digital, advirtiendo una diferenciación entre centros públicos y centros privados. Pero no sólo importan las instalaciones y las tecnologías con las que se cuenta, se debe hacer hincapié en qué uso se le dan a las mismas. Con ello, afirman que en un principio las instituciones públicas apostaron muy alto por las TIC, dotando de recursos los centros, pero que en la actualidad los centros privados han tomado la delantera en este ámbito, no sólo en cuanto a la dotación de las instalaciones, también en cuanto a su uso, pudiendo ser para distinguirse y destacar por encima de otras instituciones.

3. METODOLOGÍA

El presente artículo se basa en un estudio de carácter exploratorio realizado durante los meses de mayo y junio de 2018, durante el mismo se han desarrollado dos líneas complementarias, la primera de ellas trata de una revisión bibliográfica que presenta el estado de la cuestión que se persigue, teniendo en cuenta el currículum vigente en la Comunidad Autónoma de La Rioja (Decreto 25/2007 y Decreto 24/2014), y la segunda línea de corte cuantitativo y cualitativo, trata de presentar información sobre la formación del profesorado y el estado del conocimiento y uso de las TIC dentro del aula y en el contexto más inmediato a ésta, el centro escolar en sí. Además de conocer la opinión de docentes y personal relacionado con la educación formal acerca de las posibles desigualdades educativas que pueden incrementar las TIC.

La información para la realización de este estudio se ha obtenido mediante la realización de tres entrevistas personales a entidades que se consideran también responsables de la educación formal y no son la escuela, un test especializado para los Equipos Directivos de los centros elegidos para este estudio, y un cuestionario especializado para los docentes de los mismos centros.

Para la realización de este estudio se ha contado con la participación de tres informantes cualificados, los cuales han sido entrevistados en la fase cualitativa de este estudio, además han participado con la realización de una encuesta telemática creada para este estudio, 39 maestros y 22 profesores pertenecientes al Equipo Directivo, dentro de los 20 centros escolares elegidos de carácter público y concertado en los que se imparte Educación Infantil y Educación Primaria dentro de la ciudad de Logroño. El 48,7% de los participantes trabajan en el segundo ciclo de Educación Infantil, el 46,2% en la etapa de Educación Primaria, el restante 5,1% desempeñan sus funciones en ambas etapas educativas. La muestra se establece en base a la información oficial de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

La muestra no se ha seleccionado mediante los procedimientos estadísticos habituales. En este sentido, es importante aclarar que no es posible la generalización de los datos al conjunto de todos los centros educativos de la ciudad de Logroño, pero si se puede considerar como información relevante puesto que la muestra recoge a 20 centros de los 37 totales, suponiendo un 54,05% de todos ellos.

La elección de los centros educativos se ha llevado a cabo de forma no aleatoria, procurando recoger colegios de todas las zonas de la ciudad, dando respuesta a diferentes niveles socio-económicos por parte de las familias del alumnado que asiste a esos centros, y dando también respuesta al carácter de los mismos, recogiendo muestra de naturaleza pública y concertada.

La propia muestra se divide en cuatro categorías diferenciadas según la zona y el propio nivel socio-económico de las familias que en su mayoría ocupa las aulas de los 20 centros educativos elegidos, 13 de ellos de carácter público y 7 concertado, a razón de 5 centros educativos por categoría.

El nivel socio-económico lo señala la zona de la ciudad de cada una de las categorías, siendo ésta más o menos vulnerable, pero se dan también situaciones de heterogeneidad por parte del alumnado y sus familias. Denominamos de nivel socio-económico bajo a aquellos centros escolares que se encuentran dentro o muy próximos de los barrios más vulnerables según un *Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables* realizado por: Alguacil, Camacho y Hernández, Vázquez, García, Matesanz, Moreno, y Camacho (2014) de la ciudad de Logroño, e incluso se considera que al menos uno de ellos es un centro con alta concentración de población gitana e inmigrante.

Con el fin de facilitar la comprensión de la división y categorización de los centros, se presenta una breve descripción de las categorías:

- Categoría 1: Nivel socio-económico bajo.

Los 5 centros educativos son de carácter público y se encuentran en zonas vulnerables de la ciudad. Las familias que los componen tienen un bajo nivel de ingresos económicos en el hogar.

- Categoría 2: Nivel socio-económico medio-bajo.

Cuenta con 5 centros educativos también de carácter público todos próximos a los barrios vulnerables de la ciudad de Logroño. El alumnado pertenece a un nivel socio-económico medio-bajo.

- Categoría 3: Nivel socio-económico medio-alto.

Hace referencia a los centros escolares que se encuentran menos próximos a los barrios vulnerables, cuenta con 2 centros de carácter público y 3 concertado. Las familias que los componen se caracterizan por tener un nivel medio-alto de ingresos económicos.

- Categoría 4: Nivel socio-económico alto.

Recoge a aquellos centros escolares que se encuentran apartados de los barrios vulnerables de la ciudad, sólo 1 es de carácter público, 4 son de carácter concertado. El alumnado perteneciente a estos centros cuenta con un nivel socio-económico alto.

Se han realizado tres entrevistas, en primer lugar se ha seleccionado a una persona de la Administración Educativa porque se considera que es un referente en cuanto al uso y conocimiento directo de las TIC, ya que todo docente en activo da uso de una plataforma informática u otra de carácter similar para mantener el contacto directo con las familias del alumnado y con el centro educativo en general. En segundo lugar, se han elegido al personal responsables de la formación docente dentro un sindicato referente en Logroño, porque se cree que representan un núcleo importante de comunicación e información entre la Consejería, los centros educativos y en sí mismo, con los docentes. Por último, se ha optado por entrevistar al responsable de las TIC en la Universidad de La Rioja, por ser el responsable de su enseñanza en los docentes y futuros docentes.

Para la realización de este estudio se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre el estado actual de las TIC, sus funciones, posibilidades y repercusiones en el ámbito escolar. Además, se han realizado entrevistas personales y por otro lado, se ha realizado y transferido una encuesta telemática *ad hoc* elaborada a partir del contenido aportado por distintos modelos de investigación educativa utilizados en contextos diversos (Navaridas, 2004, Biggs, 2005). La encuesta es de tipo Likert, y se ha creado con la herramienta que facilita Google para este fin.

Dicha encuesta ha facilitado el conocimiento de la formación, el uso, y los recursos físicos relacionados con las TIC en los centros educativos por parte del profesorado, además de exponer si son capaces los propios docentes de discernir si se dan o no desigualdades educativas provocadas por las TIC dentro y fuera del aula. La misma encuesta también ha facilitado la información necesaria para conocer si desde los Equipos Directivos se apuesta por metodologías en las que se incluyan las TIC, si se cuenta con recursos necesarios y actualizados para fomentarlas en los propios centros, y si se desde el propio centro se fomenta formación en este ámbito.

Con el fin de facilitar la comprensión de los resultados, se han creado tres dimensiones que recogen las 11 variables a tener en cuenta en este estudio según el modelo propuesto por Navaridas, (2004) y Biggs, (2005). Las dimensiones planteadas son las siguientes:

Dimensión 1: Personal y contextual, centros educativos y docentes. Hace referencia a las variables que se consideran que dan respuesta a todo lo referente a la opinión personal y contextual de los centros educativos y de los propios docentes.

Dimensión 2: Práctica, desarrollo de las TIC. Se refiere a las variables que dan respuesta al uso de las TIC en el contexto escolar.

Dimensión 3: Activa, alumnado. Referida a aquellas variables que se consideran directamente relacionadas con el contexto familiar y social del alumnado.

Tabla 1. Dimensiones y variables contempladas en el estudio

Dimensión 1: Personal y contextual, centros educativos y docentes	Dimensión 2: Práctica, desarrollo de las TIC	Dimensión 3: Activa, alumnado
Expectativas del profesorado ante las TIC	Propuesta TIC desde el centro escolar	Nivel socioeconómico de las familias del alumnado en la ciudad de Logroño
Nivel de competencia digital del profesorado	Uso de las TIC dentro del aula	Nivel recursos TIC del alumnado fuera del centro escolar
Satisfacción con la formación recibida del profesorado en activo en cuanto a las TIC	Disposición de dispositivos suficientes en los centros educativos	Vinculación entre las TIC y las desigualdades sociales
Edad del profesorado	Transmisión de conocimientos TIC del profesorado al alumnado	

Fuente: Elaboración propia.

4. APRENDIZAJE Y USO DE LAS TIC EN EL SISTEMA EDUCATIVO RIOJANO

Desde las instituciones europeas en 2006, se señalaba la competencia digital como una competencia básica fundamental que implica el uso crítico y seguro de las TIC para el trabajo, para el ocio y el tiempo libre, y para la comunicación (Parlamento Europeo y del Consejo, 2006).

Se considera necesario conocer el estado de la legislación vigente en esta Comunidad Autónoma, por lo que se comprueba que para el segundo ciclo de Educación Infantil, contamos con el Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja, en este vemos reflejado que de igual modo que se apuesta por una educación inclusiva, se postura por una educación en la que se incluya el aprendizaje y desarrollo de las TIC. Comprobando que se pretende que el alumnado de esta edad acceda a una aproximación al

conocimiento y uso de las TIC, además de tomar conciencia sobre las mismas, ya que están presentes en la vida infantil.

En el currículo que hace referencia a la etapa de Educación Primaria, Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja, encontramos que se hace una clara insistencia en la integración de las TIC en el currículo, debiendo utilizarse en todas las áreas educativas de la etapa, además de fomentar un espíritu crítico ante los mensajes recibidos y elaborados por las mismas.

Fuera de la legislación presentada, y en referencia a los objetivos que se persiguen en este artículo, es interesante presentar un estudio efectuado en la Comunidad Autónoma de La Rioja por los profesores de la Universidad de La Rioja Santiago y Sota realizado en junio de 2017. Este estudio, muestra en qué nivel se encuentra la comunidad docente en los centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, estableciendo patrones sobre el conocimiento y uso de la competencia digital del Marco DIGCOMP 2.0.

Los autores, señalan que los niveles de la competencia digital, pueden oscilar entre A1 y C2, pasando por los niveles A2, B1, B2 y C1, siendo el más bajo/básico A1, y el más elevado/avanzado C2. Exponen también 5 áreas diferenciadas de desarrollo en esta competencia, mostrando los resultados que permiten catalogar a los docentes en los siguientes niveles: respecto al área 1, los docentes riojanos se encuentran en un nivel B2 (intermedio). La información recogida revela una competencia relativamente baja en cuanto al conocimiento y uso de herramientas para recuperar archivos. En cuanto al área 2, los docentes riojanos disponen de un nivel A2 (bajo). Los resultados muestran valores bastante diferenciados entre las herramientas de comunicación más básicas y las más novedosas. En el área 3 se comprueba que los docentes riojanos se encuentran también en un nivel A2 (bajo). Se refleja una competencia relativamente baja en las herramientas de creación. En referencia al área 4, los docentes muestran un nivel A2/B1

(bajo/intermedio). Ya que presentan una competencia relativamente baja en derechos de autor y distintos tipos de licencias de contenidos digitales, programación y modificación de aplicaciones y programas informáticos. Respecto al área 5, se refleja que los docentes riojanos disponen de un nivel B1/B2 (Intermedio). Muestran valores relativamente equilibrados en general. Por lo que, en definitiva, los docentes de la Institución Pública de la Comunidad Autónoma de La Rioja, presentan un nivel de competencia digital catalogado como bajo.

5. USO DE LAS TIC EN LOS CENTROS

Durante este capítulo se contemplan las 11 variables recogidas en las 3 dimensiones que se han creado para este estudio, procurando dar respuesta a los objetivos que se persiguen, recogiendo aspectos importantes sobre el contexto, los centros educativos, el alumnado y sus familias y el desarrollo que implica el conocimiento y uso de las TIC sobre todo ello.

5.1. Dimensión 1: Personal y contextual, centros educativos y docentes

Respecto a la primera Dimensión contemplada, se exponen 4 variables diferenciadas que hacen referencia a los centros educativos, los docentes que los componen y su relación directa con el conocimiento, formación y satisfacción con las TIC.

Variable: Expectativas del profesorado ante las TIC.

Respondiendo a esta variable mediante la entrevista realizada al personal del sindicato, y en referencia a la visión general que presenta el profesorado ante las TIC, afirman que es una visión generalizada, pudiendo parecer que éstas son cada vez más utilizadas, debido a la rapidez e inmediatez de la información que presentan. Pero el mismo personal docente plasma una preocupación por un uso excesivo que está trayendo consigo un retroceso muy notable en el proceso de la expresión oral y de la expresión escrita. Por lo que consideran que las TIC deberían de ser más un recurso sólo de apoyo, y no un sustituto de la comunicación oral y escrita.

Por otro lado, y procurando también responder a esta variable mediante la entrevista realizada al especialista universitario en el ámbito TIC, sobre la visión que cree que presenta el profesorado ante las TIC, afirma que los docentes son incompetentes ante la competencia digital, pudiendo ver los resultados obtenidos en el estudio que se realizó en la Comunidad Autónoma de La Rioja en 2017, expuesto en el apartado anterior de este mismo estudio.

Variable: Nivel de competencia digital del profesorado.

Atendiendo esta variable, mediante la entrevista realizada al personal de la Administración Educativa, y respondiendo sobre si los docentes y familiares recibieron información por parte de la Consejería para el uso y manejo de la Plataforma Racima cuando se creó, afirma que hubo unos cursos formativos para equipos directivos y profesorado en general que además, se vienen repitiendo cada año para las nuevas incorporaciones. Respecto a la formación de las familias, añade que no se contempló en ningún momento.

De igual modo, desde el sindicato, dando respuesta la pregunta sobre qué formación ofertan al personal docente en referencia a las TIC en la actualidad, se expone que no se ofrece ningún curso presencial referido a este sector, pero que si se realiza vía online. Esta formación la realizan conjuntamente con universidades que colaboran a nivel nacional con el sindicato.

Por otro lado, el especialista universitario en el ámbito de las TIC en la Universidad de La Rioja, afirma que no se tratan en la medida suficiente. Debido a que todo estudiante debería tener una formación C1 en competencia digital, pero la realidad es que poseen un nivel de A2. Añade que se debe promover el aprendizaje de la competencia digital a nivel de todos los ciudadanos.

En referencia a los datos obtenidos mediante la encuesta dirigida a los docentes, encontramos que en la formación referida a las Aplicaciones Informáticas Básicas, todos los centros educativos disponen de ella, ocurre

lo mismo en cuanto a la formación de la navegación en Internet, y en la formación referida a las Herramientas de Comunicación.

En cuanto a la formación en Programas de Presentación Básica, comprobamos que tan sólo un centro perteneciente a la categoría 1 no parece estar formado en este campo. De igual modo, se refleja que el mismo centro es el único en no haber recibido formación en cuanto a Plataformas de Enseñanza. Respecto a la formación recibida en Programas de Presentaciones Avanzadas, tan sólo seis centros parecen haberla recibido, pertenecientes a las categorías 3 y 4.

Si nos centramos en la formación respecto a Programas Específicos del Campo Educativo, comprobamos que nueve centros educativos la han recibido, contamos con un sólo centro de la categoría 1, tres centros a la categoría 3 y cinco centros de la categoría 4 (su totalidad).

En lo referido a la formación en Diseño de Materiales Multimedia, se refleja que tan sólo cinco centros la han recibido, siendo uno de ellos perteneciente a la categoría 3 y cuatro a la categoría 4. En cuanto a la formación recibida sobre Creación de Programas Propios, se refleja que se ha impartido en ocho centros educativos, uno de ellos perteneciente a la categoría 2, tres a la categoría 3 y cuatro pertenecientes a la categoría 4. Por último, acerca de la formación recibida sobre la Edición de Páginas Web, se muestra como sólo tres centros educativos la han recibido, todos ellos pertenecientes a la categoría 4.

Variable: Satisfacción con la formación recibida del profesorado en activo en cuanto a las TIC.

Respondiendo a esta variable mediante la entrevista realizada al personal del sindicato, y en referencia a la pregunta de cómo se sienten los docentes antes las TIC y cuáles son las principales quejas que presentan en el propio sindicato, afirman que el profesorado más joven se siente muy cómodo utilizando las TIC, en cambio el profesorado con más edad parece sentirse reacio ante ellas, presentándose a sí mismos en muchas ocasiones como

obsoletos. Exponen también que, desde otra perspectiva, algunos docentes plasman la idea de que si un aula no está preparada para el uso de las TIC, parece que no es una buena aula.

Respecto a cuáles son las principales quejas que presentan los docentes en el sindicato ante la TIC, se afirma que no se plasman otras quejas que no sean las de rellenar formularios y documentos formales que se exigen desde Consejería vía telemática.

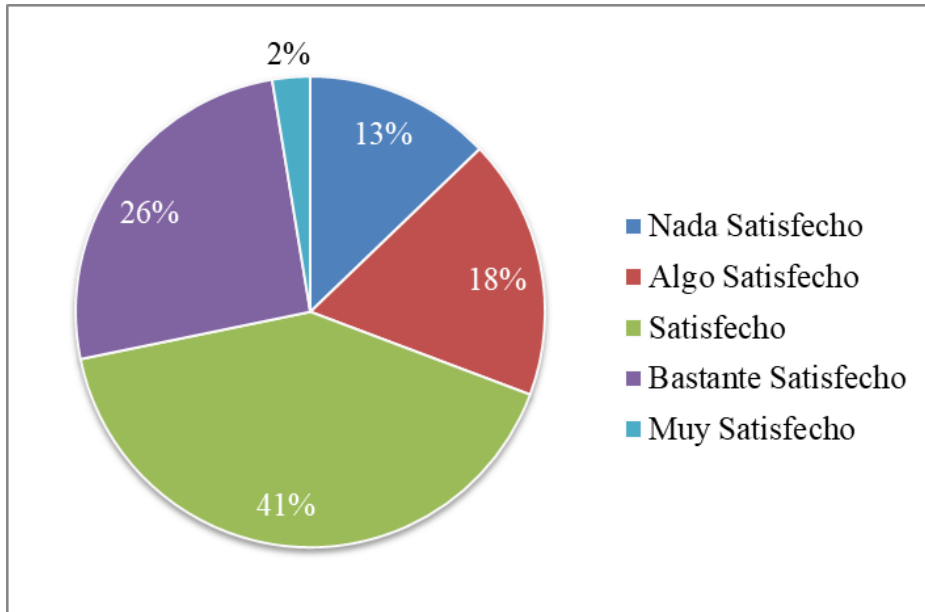
Desde la visión del especialista universitario en el ámbito de las TIC en la Universidad de La Rioja, respecto a cómo parecen sentirse los futuros docentes ante las TIC y las quejas que presentan, expone que existen tres grandes grupos diferenciados de usuarios, por un lado los conocidos como reacios/reactivos, 15% de los encuestados, éstos no es que no utilicen las TIC en el aula, es que van en contra de su uso. El segundo grupo es conocido como el de los indiferentes, éstos ocupan el 70% de la población docente, este grupo sabe que las deben utilizar, pero no sabe cómo hacerlo de la manera adecuada por falta de formación, y por comodidad en muchos casos. Y el último grupo es conocido como los interesados, ocupan el 15% de la población docente. Este grupo está deseoso de aprender, de formarse, suele investigar en cuanto a las TIC y busca formarse de manera constante, ve las TIC como una necesidad a la que hay que dar respuesta inmediata.

El mismo especialista universitario en el ámbito de las TIC expone que los estudiantes de Grado en Educación, presentan como queja principal durante sus clases en relación a las TIC que requieren más formación, pues consideran que en las asignaturas no se imparte materia referente a las mismas, por lo tanto se sienten insatisfechos.

En cuanto a los datos recogidos mediante la encuesta dirigida a los docentes en referencia a esta variable, encontramos que la satisfacción en general de los docentes participantes se presenta con que un 12,8% de los participantes no está nada satisfecho, un 17,9% está algo satisfecho, un 41% está

satisfecho, un 25,6% bastante satisfecho, y que el 2,6% restante está muy satisfecho con la formación recibida (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Satisfacción sobre la formación recibida en TIC, docentes



Fuente: Elaboración propia

Si se presenta este aspecto mediante las categorías, se comprueba que la satisfacción de los docentes que han participado en esta encuesta informática pertenecientes a la categoría 1 se encuentran bajo los parámetros de nada satisfechos y algo satisfechos.

Respecto a los centros que componen la categoría 2, se aprecia que algunos centros no están nada satisfechos con la formación recibida, y que otros están satisfechos.

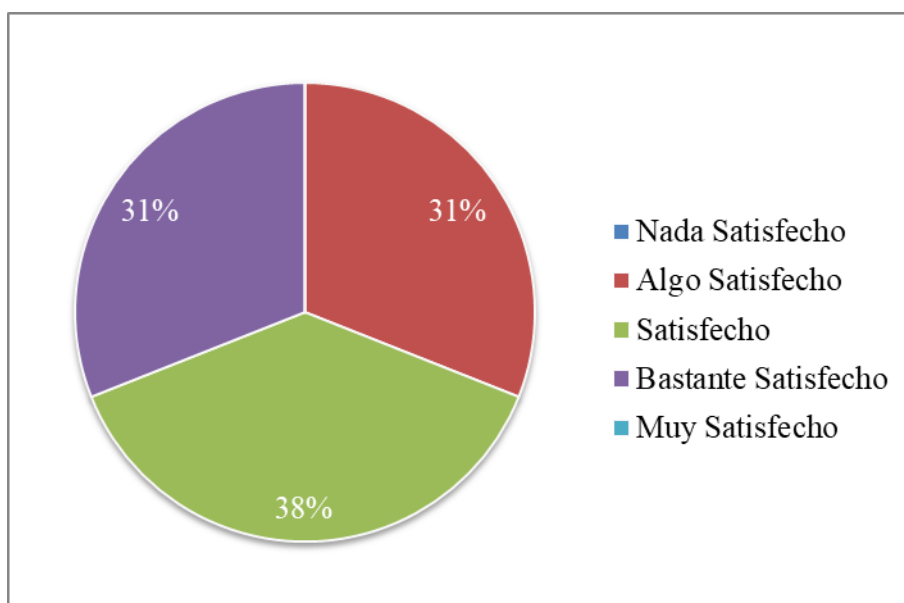
En cuanto a la categoría 3, se expone que un centro está algo satisfecho, tres centros están satisfechos, y un centro está bastante satisfecho en cuanto a la formación referida a las TIC.

La categoría 4 muestra que un centro está satisfecho, tres están bastante satisfechos, y un centro está muy satisfecho respecto a la formación en TIC que ofrece el centro.

En lo referente a si se han recibido quejas en cuanto a la formación y uso de las TIC en los centros escolares, el 71,8% de los participantes han afirmado que no se da ninguna queja, y el 28,2% restante expone que sí. Las quejas recibidas son entorno a que no existen recursos suficientes para todo el alumnado, a la falta de tiempo para implantar las TIC y a que se hace poco uso de las mismas.

Sobre la satisfacción en general de los Equipos Directivos en cuanto a su formación respecto a las TIC como centro, el 31% de los centros está algo satisfecho, el 38% está satisfecho, y el 31% restante está bastante satisfecho con la formación recibida en cuanto a las TIC como centro (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Satisfacción sobre la formación recibida en TIC, Equipos Directivos



Fuente: Elaboración propia.

Si se desglosan los datos en categorías, se comprueba que la satisfacción de los Equipos Directivos pertenecientes a la categoría 1, se encuentran bajo los parámetros de algo satisfechos todos los centros educativos que la comportan. Respecto a la categoría 2, se comprueba que los centros en su mayoría están satisfechos en cuanto a su formación como centros educativos. En referencia a la categoría 3, algunos centros educativos están satisfechos con la formación referida a las TIC, otros están bastante satisfechos. La categoría 4 muestra que un centro está satisfecho con la

formación recibida, y que el resto de centros están bastante satisfechos respecto a la formación en TIC.

Variable: Edad del profesorado.

Se puede verificar que la franja de edad que más ha respondido, es la comprendida entre 36 y 50 años, con un total del 48,7%, le siguen los participantes de edades comprendidas entre 26 y 35 años, con un 33,3%, los mayores de 50 años suponen el 15,4%, y el 2,6% restante, lo comportan los participantes en edades comprendidas entre 18 y 25 años.

Procurando igualmente dar respuesta a esta variable, la entrevista realizada al personal del Sindicato expone que en lo referente a como se sienten los docentes ante las TIC, es muy notable la diferencia que se da entre el profesorado nuevo, más joven, y el profesorado más antiguo. Afirmando que la edad es una variable importante de diferenciación entre el uso y la formación de las TIC. Al profesorado con más antigüedad le cuesta mucho, en la mayoría de las ocasiones no se enfrentan a ellas.

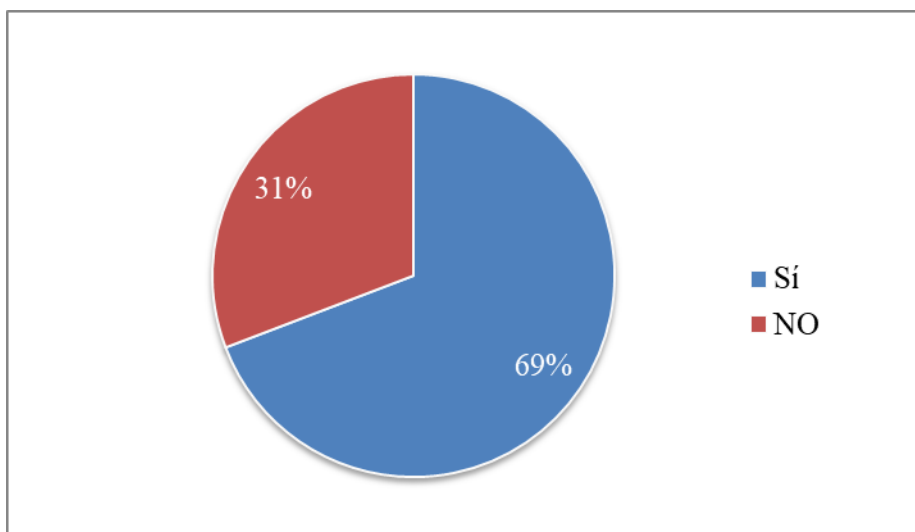
5.2. Dimensión 2: Práctica, desarrollo de las TIC

Respecto a la segunda Dimensión propuesta, se exponen 4 variables referidas al uso y la transmisión de conocimientos TIC desde las aulas y desde los propios centros escolares, además de la disposición de recursos tecnológicos en todos ellos.

Variable: Propuesta TIC desde el centro escolar.

Respondiendo a esta variable mediante las encuestas realizadas a los docentes en activo, se puede comprobar que un 69,2% de los participantes responden de forma afirmativa, y el 30,8% restante expone que los centros educativos en los que trabaja, no las fomentan (ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Porcentaje de los centros educativos que apuestan por desarrollar las TIC



Fuente: Elaboración propia

Los docentes que han participado de esta encuesta han transmitido que los centros que apuestan por Proyectos que desarrollen las TIC se encuentran distribuidos de la siguiente manera: tres centros de la categoría 1, un centro de la categoría 2, cuatro de la categoría 3, y dentro de la categoría 4, todos los centros escolares que la componen.

Variable: Uso de las TIC dentro del aula.

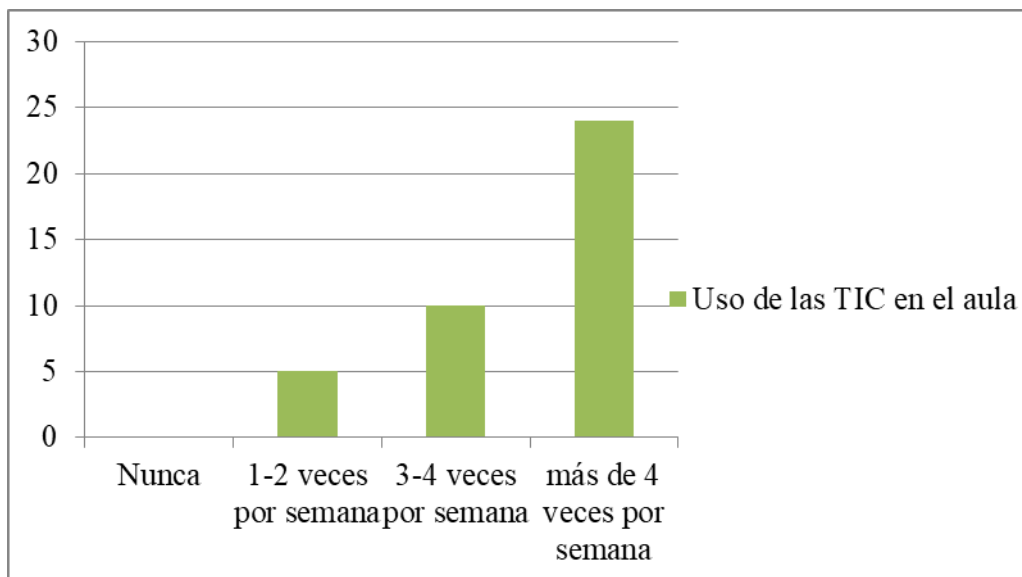
Procurando atender esta variable, la persona entrevistada del sindicato recalca que la Consejería no invierte lo necesario, proclama mucho la utilización de las TIC y la necesidad de su uso en estos momentos para cubrir las necesidades que presenta el alumnado, pero no hace casi nada por ello. De hecho, afirma que la Consejería lleva años apostando y haciendo hincapié sólo en el inglés, no en las TIC. Añade también, que son los propios centros educativos los que atienden las TIC según sus propias necesidades como centro.

Por otro lado, la misma persona entrevistada del sindicato, afirma que se dan diferencias entre unos centros educativos y otros en referencia al uso de las TIC, y de manera muy notable entre centros de carácter público y de carácter concertado. Expone que es de este modo porque no se invierte por igual en unos centros y en otros, no dándose la misma importancia a la educación en

TIC. En muchos casos, la diferencia no es tanto entre centros públicos y concertados, la diferencia viene señalada por el nivel socioeconómico del alumnado que se atiende. Cada familia puede plasmar diferencias dado que en todas las clases sociales encontramos un dispositivo móvil o/y una tablet por familia, pero en muchos casos no se dispone de los mismos medios y recursos, y en su mayoría, tampoco se repara en el uso que se le da a dichos recursos.

Ofreciendo respuesta de igual modo a esta variable, la encuesta realizada a los docentes muestra a nivel generalizado que de los 39 docentes participantes 24 utilizan las TIC de manera frecuente, lo que conlleva un uso de más de cuatro veces por semana, 10 las utilizan tres o cuatro veces por semana, y 5 las utilizan entre una vez y dos veces por semana (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Uso de las TIC en el aula



Fuente: Elaboración propia.

Si se desglosa dicho uso por los diferentes centros educativos y las categorías en los que se han clasificado, podemos comprobar que con respecto a la categoría 1, los encuestados de dos centros educativos utilizan las TIC frecuentemente, más de 4 veces por semana, un centro las utiliza en

sus aulas entre 3 y 4 veces por semana, y dos centros las utilizan entre 1 y 2 veces por semana.

Dentro de la categoría 2, dos centros utilizan las TIC frecuentemente, otros dos las utilizan entre 3 y 4 veces por semana, y un centro hace uso de ellas entre 1 y 2 veces por semana.

En cuanto a la categoría 3, cuatro centros educativos emplean con frecuencia las TIC, más de 4 veces por semana, y solo un centro hace uso de ellas entre 3 y 4 veces por semana.

De igual manera, la categoría 4 muestra que cuatro centros educativos utilizan frecuentemente las TIC dentro del aula, empleándolas más de 4 veces por semana, y solo un centro educativo hace uso de las mismas entre 3 y 4 veces por semana.

Respondiendo a la pregunta referida a si los docentes participantes recomiendan el uso de las TIC a la hora de realizar las tareas o deberes, se muestra que el 15,4% nunca lo hacen, un 28,2% lo hacen muy rara vez, otro 15,4% lo hacen algunas veces, un 28,2% mandan deberes con el uso de las TIC de manera frecuente, y por último, el 12,8% restante lo hacen de manera muy frecuente. Llegado a este punto se considera necesario realizar una aclaración, y es que dependiendo de la etapa educativa en la que desempeñen los participantes su trabajo, el sugerir realizar actividades o deberes con las TIC fuera del aula puede variar mucho, siendo en la etapa de Educación Infantil, donde menos casos se pueden encontrar, pues en los dos primeros cursos del segundo ciclo apenas se plantean.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre esta información por categorías, comprobamos que dentro de la categoría 1, cuatro centros educativos, tanto Equipos Directivos como docentes, no contemplan realizar o sugerir tareas que incluyan el uso de las TIC, sin embargo un centro lo realiza a veces. Dentro de la categoría 2, todos los centros educativos que la completan,

muestran que rara vez realizan tareas o sugieren deberes que impliquen el uso de las TIC.

La categoría 3 señala que un centro realiza o sugiere deberes que incluyan el uso de las TIC a veces, dos centros educativos lo realizan muy frecuentemente y otros dos, los sugieren de manera frecuente.

En lo referente a la categoría 4, se puede ver que cuatro centros educativos realizan tareas y sugieren deberes con el uso de las TIC de manera frecuentemente, sólo un centro lo hace a veces.

Atendiendo también a esta variable desde la encuesta realizada a los miembros de los Equipos Directivos, se comprueba que el uso de las TIC como centro educativo es frecuente, lo que conlleva a un uso de más de cuatro veces por semana del 61,6% de los participantes, el 25,6% las utilizan tres o cuatro veces por semana, y el 12,8% restante las utilizan entre una vez y dos veces por semana. No se encuentran participantes que no las utilizan nunca dentro del aula.

Si se desglosa dicho uso por los diferentes centros educativos y las categorías en los que se han clasificado, podemos comprobar que con respecto a la categoría 1, dos centros utilizan las TIC frecuentemente, más de 4 veces por semana, otros dos las utilizan entre 3 y 4 veces por semana, y sólo un centro educativo las utiliza entre 1 y 2 veces por semana.

Dentro de la categoría 2, y de igual modo que en la categoría anterior, comprobamos que dos centros utilizan las TIC frecuentemente, otros dos las utilizan entre 3 y 4 veces por semana, y un centro hace uso de las TIC en el aula entre 1 y 2 veces por semana.

La categoría 3 muestra que tres centros emplean con frecuencia las TIC y dos hace uso de las TIC entre 3 y 4 veces por semana. La categoría 4 expone que cuatro centros educativos utilizan frecuentemente las TIC, más de 4

veces por semana, y un centro hace uso de las tecnologías entre 3 y 4 veces por semana.

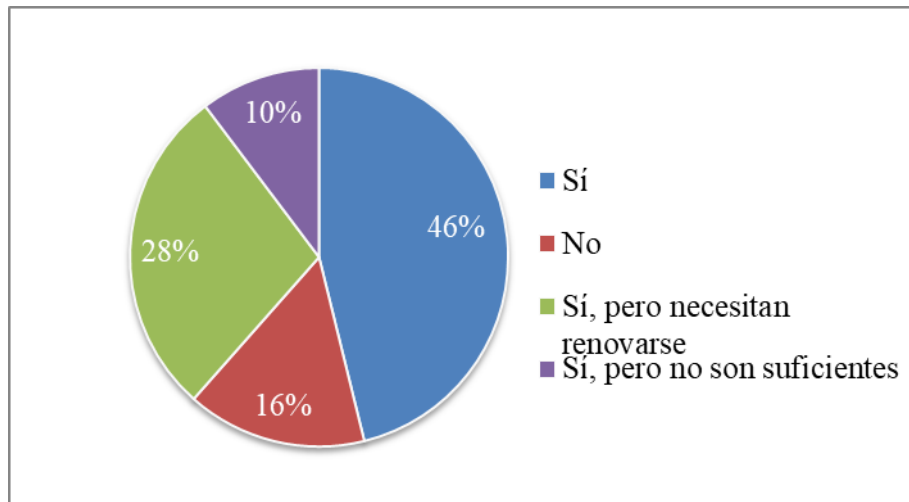
Por otro lado y atendiendo a la misma variable, en lo referente a si se han recibido quejas en cuanto a la formación y uso de las TIC en los centros escolares por parte de las familias y de los tutores, el 27,8% de los participantes han afirmado que no se da ninguna queja, el 55,6% han respondido que a veces si se dan, el 11,1% ha recalcado que se dan de manera frecuente, y el 5,6% ha afirmado que se dan quejas con bastante frecuencia.

Los datos muestran que en la mayoría de los centros escolares las quejas se dan únicamente a veces, sin embargo se confirma que hay centros que nunca han recibido quejas en cuanto a la formación y uso de la TIC. Estos centros son dos centros pertenecientes a la categoría 2, otros dos centros educativos pertenecientes a la categoría 3, y un centro de la categoría 4. Los centros educativos que por el contrario reciben quejas de este tipo con bastante frecuencia, son dos centros educativos de la categoría 2 y uno perteneciente a la categoría 4.

Variable: Disposición de dispositivos suficientes en los centros educativos.

En referencia a si los centros educativos disponen de recursos tecnológicos suficientes para cubrir las necesidades del alumnado, la encuesta realizada a los docentes muestra que el 46,2% de los participantes opina que sus escuelas cuentan con recursos suficientes, un 15,4% opina que no son suficientes, el 28,2% afirma que si cuentan con medios pero que éstos requieren renovación, y el 10,3% restante añade que si se cuenta con recursos pero se necesitan más para atender de manera adecuada al alumnado (ver Gráfico 5).

Gráfico 5. Porcentaje de recursos tecnológicos en los centros educativos



Fuente: Elaboración propia.

Si comprobamos estos datos por categorías vemos que en la categoría 1 tres centros educativos no cuentan con recursos tecnológicos, un centro dispone de ellos y otro centro cuenta con recursos pero no son suficientes. Respecto a la categoría 2, se presenta que un centro educativo no cuenta con recursos para trabajar las TIC, tres disponen de ellos pero requieren renovación, y otro cuenta con recursos pero no son suficientes.

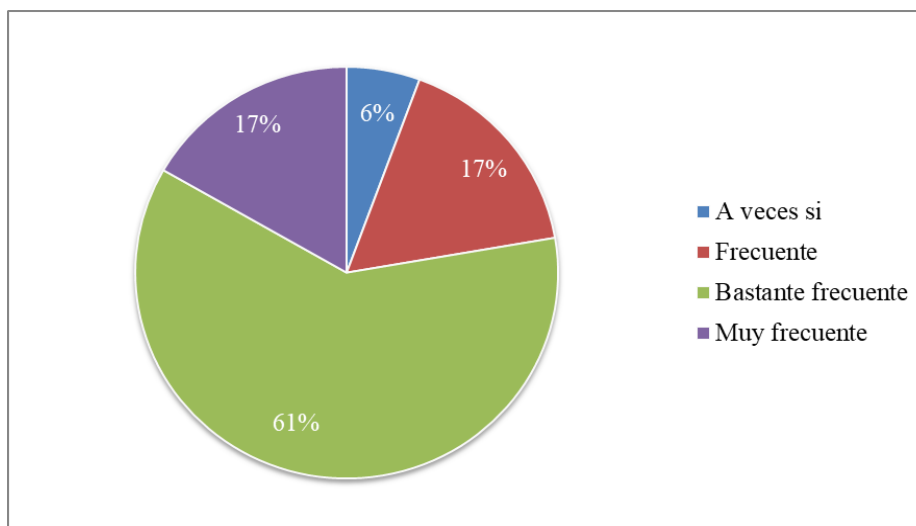
En cuanto a la categoría 3, se muestra que dos centros cuentan con recursos tecnológicos suficientes, y que el resto de los centros educativos disponen de recursos pero requieren renovación. La categoría 4 expone que cuatro centros cuentan con recursos tecnológicos suficientes, y que sólo uno tiene recursos pero deben renovarse.

Los Equipos Directivos exponen que los recursos materiales con los que cuentan los centros educativos son suficientes para satisfacer las necesidades del alumnado, encontramos que a nivel generalizado los participantes exponen que son suficientes a veces un 16,7%, que lo son de manera frecuente un 38,9%, que lo son suficientes de manera bastante frecuentemente un 33,3%, y que son suficientes muy frecuentemente un 11,1%.

Si desglosamos los datos obtenidos en aquellos centros educativos que afirman que sólo a veces se cuenta con recursos necesarios para cubrir las necesidades del alumnado, comprobamos que son tres centros educativos de la categoría 2. Por el contrario, los centros que exponen que de manera muy frecuente se cuenta con recursos necesarios para atender al alumnado son dos pertenecientes a la categoría 4. El resto de centros educativos participantes añaden que hay recursos suficientes de manera frecuente y de manera bastante frecuente.

Respondiendo a si es necesario aumentar el presupuesto en TIC en los centros educativos, los Equipos Directivos muestran que el 5,6% piensa que a veces sí, el 16,7% piensa que se debería aumentar el presupuesto de manera frecuente, el 61,1% opina que se debería de aumentar de manera bastante frecuente, y el último 16,7%, afirma que se dan necesidades de este tipo muy frecuentemente (ver Gráfico 6).

Gráfico 6. Porcentaje de frecuencia con que se debería aumentar el presupuesto para las TIC en los centros educativos.



Fuente: Elaboración propia.

Los centros que destacan en los datos obtenidos por expresar que se debe aumentar el presupuesto destinado al desarrollo de las TIC de manera muy frecuente son: un centro perteneciente a la categoría 1 y dos a la categoría 2. Por el contrario, un solo centro perteneciente a la categoría 4 manifiesta que sólo a veces se debería de aumentar el presupuesto destinado para ese fin. El

resto de centros educativos participantes, añaden que de manera bastante frecuente se debería dar un aumento al presupuesto destinado a las TIC en los colegios.

Variable: Transmisión de conocimientos TIC del profesorado al alumnado.

La entrevista realizada al representante del sindicato ante la pregunta planteada sobre si influye la formación de un docente en referencia a las TIC sobre sus alumnos, expone que un profesor con más conocimientos en este ámbito, sobre otro que no lo está, influye. Ello se debe a que los alumnos poseen un conocimiento y manejo de aparatos tecnológicos muy elevado, por lo que requieren de esta atención, con lo cual, un docente que no está preparado para atenderles no contribuirá al objetivo principal de la Ley Educativa vigente (LOMCE Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de 9 de diciembre) en relación a la formación integral de nuestro alumnado. Con lo que se puede dar desigualdades entre un alumnado que cuente con un docente formado y capacitado para atender todas sus necesidades, incluyendo las tecnológicas.

En esta línea y respondiendo a la misma pregunta, el especialista universitario en el ámbito de las TIC en la Universidad de La Rioja, afirma que un docente sin formación no puede formar a otros. Hace hincapié en que se debe propiciar un cambio metodológico inmediato, propiciando la formación en competencia digital para todos los docentes, a cualquier nivel profesional.

La encuesta realizada a los distintos componentes de los Equipos Directivos, respondiendo a si el personal que imparte las diferentes asignaturas está capacitado para el uso y enseñanza de las TIC, muestra que un 5,6% de los participantes opina que nunca están capacitados para impartir una clase en referencia a las TIC, un 22,2% de los mismos, opina que frecuentemente los docentes están preparados, un 55,6% opina que están formados y capacitados con bastante frecuencia, y un 16,7% opina que muy frecuentemente los docentes están preparados para enseñar de forma correcta las TIC en el aula.

Los datos indican que más de la mitad de los centros opinan que los docentes están capacitados para realizar sus clases con un buen nivel de conocimiento y uso de las TIC. Un centro educativo perteneciente a la categoría 1 y otro perteneciente a la categoría 2, han afirmado no estar nunca preparados para dicha función. Por otro lado, un centro perteneciente a la categoría 3, y dos pertenecientes a la categoría 4, exponen estar muy capacitados para el uso y enseñanza de las TIC.

5.3. Dimensión 3: Activa, alumnado

Respecto a la tercera Dimensión contemplada, se exponen 3 variables diferenciadas que hacen referencia principalmente al contexto social del alumnado estudiado, contemplando su nivel socio-económico, sus recursos tecnológicos fuera de la escuela y la posible vinculación entre el uso y conocimiento de las TIC y las desigualdades educativas.

Variable: Nivel socioeconómico de las familias del alumnado en la ciudad de Logroño.

Procurando dar respuesta a esta variable mediante la entrevista realizada al representante del sindicato, en lo referente a si se dan diferencias entre unos centros educativos y otros de la ciudad de Logroño respecto al uso y enseñanza de las TIC, se muestra que sí se dan, de manera muy notable entre centros de carácter público y de carácter concertado. Exponen que es de este modo porque no se invierte por igual en unos centros y en otros, pues no se le da la misma importancia a la educación en las TIC. En muchos casos, la diferencia no es tanto entre centros públicos y concertados, sino más bien en el nivel socioeconómico del alumnado que se atiende. De hecho, cada familia puede plasmar diferencias, porque no se disponen de los mismos medios y recursos, y en su mayoría, tampoco se repara en el uso que se le da a dichos recursos.

Variable: Nivel recursos TIC del alumnado fuera del centro escolar.

Atendiendo esta variable desde la encuesta realizada a los docentes, y procurando dar respuesta a la pregunta de si son capaces como maestros,

de discernir el alumnado que dispone de recursos tecnológicos de aquellos que no, se han obtenido los siguientes resultados: el 2,6% de la muestra total no es capaz de discernir si sus alumnos disponen de recursos tecnológicos fuera del centro escolar, el 7,7% es capaz de hacerlo rara vez, un 25,6% lo hace en ocasiones, el 41% es capaz de hacerlo con frecuencia, y por último, de manera muy frecuente lo hacen el 23,1% de la muestra.

La información recogida según las distintas categorías muestra que, dentro de la categoría 1, dos centros educativos rara vez son capaces de discriminar si el alumnado dispone de recursos TIC fuera del ámbito escolar, un centro en cambio es capaz de hacerlo muy frecuentemente y otros dos son capaces de hacerlo a veces.

Dentro de la categoría 2, un centro no es capaz de discriminar entre su alumnado aquellos que disponen de recursos TIC fuera del colegio, de aquellos que no, tres centros son capaces de hacerlo frecuentemente y solo uno es capaz de discriminar muy frecuentemente.

La categoría 3 señala que dos centros educativos son capaces de discernir de entre su alumnado aquellos que disponen de recursos TIC frecuentemente, otros dos son capaces de hacerlo muy frecuentemente, y un centro sólo a veces es capaz de hacerlo.

En cuanto a la categoría 4, se puede ver que dos centros son capaces de discriminar si sus alumnos disponen de medios para acceder a las TIC fuera del entorno escolar algunas veces, otros dos son capaces de distinguirlos de manera frecuente, y un centro es capaz de hacerlo de manera muy frecuente.

Variable: Vinculación entre las TIC y las desigualdades sociales.

Con carácter de respuesta abierta, la encuesta dirigida a los docentes muestra de manera generalizada opiniones como que a más innovación mayor desigualdad, que si se ofreciesen más recursos de todo tipo disminuirían las diferencias, y que no todos los alumnos cuentan con los mismos recursos fuera del entorno escolar, provocando con ello

desigualdades, no en cuanto a los recursos tecnológicos disponibles pero si en cuanto al uso de estos.

Por otro lado, los participantes que componen los Equipos Directivos de los centros educativos, recogen diferentes opiniones que se contradicen de manera constante, pues los datos muestran dos posturas contrapuestas, por un lado, afirman que las TIC pueden generar desigualdades socio-educativas porque no todos los alumnos acceden a ellas de igual modo por falta de recursos, y por otro lado, afirman que las TIC no son vinculantes con las desigualdades, pues hoy en día todos los alumnos pueden acceder a ellas de una manera u otra.

6. DISCUSIÓN

Este artículo analiza si existe una vinculación entre las TIC y desigualdades educativas en los centros educativos de la ciudad de Logroño, tras revisar los datos obtenidos de manera cuantitativa y cualitativa se ha podido comprobar que el mayor índice de respuesta obtenido en la realización de la encuesta telemática ha sido por parte de los centros recogidos en la categoría 4, triplicando ésta la participación con el resto de categorías. Las dos primeras no tienen diferenciación ninguna, y la tercera aumenta de forma no significativa el número de participantes en relación a las dos precedentes. Lo que nos lleva a considerar que los docentes de la categoría 4 pueden tener un mejor o mayor acceso a las tecnologías con respecto al resto.

Con el fin de facilitar la comprensión del análisis de los datos recogidos y considerados de interés para este estudio, se presentan en relación a las dimensiones y variables propuestas según los focos de resolución estudiados.

6.1. Dimensión 1: Personal y contextual, centros educativos y docentes

Variable: Expectativas del profesorado ante las TIC.

Los docentes presentan unas expectativas altas ante el uso de las TIC debido a la inmediatez que presentan, pero plasman al mismo tiempo una

preocupación por un uso excesivo que está trayendo consigo un retroceso muy notable en el proceso de la expresión oral y de la expresión escrita. Considerando que las TIC deberían de ser un recurso de apoyo, y no un sustituto de la comunicación.

Por otro lado, se afirma que los docentes son incompetentes ante la competencia digital. Lo que nos lleva a la reflexión que aporta Aguaded (2013) sobre la importancia del desarrollo de la competencia digital dado que ésta permite desenvolverse en la era digital en la que se encuentra la sociedad actual. De igual modo, Gutiérrez Martín y Tyner (2012), afirman que existe la necesidad de formarse en este ámbito permitiendo con ello una educación para los medios efectiva y reflexiva. En la misma línea, Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), exponen que la competencia digital en los centros educativos puede favorecer el desarrollo integral del alumnado.

Pudiendo comprobar que en Logroño los docentes activos en la institución pública, en su mayoría presentan incompetencia digital, lo que supone no contribuir con el desarrollo integral de los alumnos a los que se les imparte clase, incrementando con ello la desigualdad. Por lo tanto, esta variable muestra que se dan desigualdades educativas con respecto a las TIC.

Variable: Nivel de competencia digital del profesorado.

Los resultados en relación a esta variable afirman que desde Consejería y desde los sindicatos educativos, se procura formar de alguna manera sobre las TIC al profesorado, no contemplando la formación de las familias del alumnado, aunque éstas sean partícipes de plataformas informáticas como medio informativo con los centros escolares. Entre los resultados se expone también que no se tratan las TIC en la medida suficiente.

Desde los propios centros se encuentran variaciones en cuanto al nivel de competencia digital de los docentes, siendo en la categoría 4 donde más nivel se presenta, con respecto a Programas de Presentaciones Avanzadas, Programas Específicos del Campo Educativo, Diseño de Materiales Multimedia, Creación de Programas Propios, y en cuanto a la formación

recibida sobre la Edición de Páginas Web. Con ello se afirma la teoría que exponen Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2017), añadiendo que se da una desigualdad educativa con respecto a la formación de los docentes de los distintos centros de Logroño, pues su formación influye directamente y marca una diferenciación entre aquellos profesores que la tienen y aquellos que no.

De igual modo, Miranda (2007), aporta la idea de que se dan dos aspectos que influyen directamente con las desigualdades educativas y las TIC, uno de ellos es la ausencia de ayudas económicas que faciliten el acceso a las TIC, y el otro se refiere a la escasez en la formación del profesorado. Con ello, y apoyando la idea de los autores precedentes, al comprobar que los resultados afirman diferenciación en cuanto a la formación del profesorado en activo entre las distintas categorías, se demuestra que en relación a esta variable se dan desigualdades educativas.

Variables: Satisfacción con la formación recibida del profesorado en activo en cuanto a las TIC y Edad del profesorado.

Se observa que se da una diferenciación en este ámbito relacionada con la edad del profesorado, sintiéndose el más joven muy cómodo haciendo uso de las TIC y formándose en este ámbito, y el profesorado con más edad, sintiéndose reacio ante las mismas. Con respecto a la franja de edad que más ha participado en este estudio mediante el uso de las TIC, se muestra que es la comprendida entre 36 y 50 años, con un total del 48,7%, siguiéndole los participantes de edades comprendidas entre 26 y 35 años, con un 33,3%, los mayores de 50 años suponen el 15,4%, mostrando una clara inferioridad con respecto a las otras franjas estudiadas.

En cuanto a la satisfacción con la formación en TIC recibida, los resultados muestran que se da una insatisfacción por parte de los estudiantes (futuros maestros), y que un 12,8% de los docentes en activo en los centros de Logroño no está nada satisfecho en cuanto a su formación.

Respecto a los resultados obtenidos por categorías, se refleja que la categoría 1, se encuentran bajo los parámetros de nada satisfechos y algo satisfechos. La categoría 2, se encuentra bajo los parámetros de nada satisfechos y satisfechos al 50%. La categoría 3, se encuentra entre algo satisfechos y satisfechos. Y la categoría 4, bajo los parámetros de satisfechos, bastante satisfechos, y muy satisfechos respecto a la formación en TIC que ofrece el centro. Señalando una clara diferenciación entre los centros que componen las distintas categorías, siendo la categoría 4 la que se encuentra en los parámetros más valorados.

Según Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2017) los propios centros educativos pueden potenciar la brecha digital, dándose una diferenciación entre los centros de carácter público y los de carácter concertado, debido a que en la actualidad los centros concertados han tomado la delantera en este ámbito. Lo que reitera también esta variable, que se dan desigualdades educativas en cuanto a la satisfacción en la formación de los docentes.

6.2 Dimensión 2: Práctica, desarrollo de las TIC

Variable: Propuesta TIC desde el centro escolar.

En relación al análisis de los resultados obtenidos en esta variable, se refleja que el 69,2% de los centros apuesta por Proyectos que desarrollen las TIC. Siendo de nuevo la categoría 4 la que engloba a todos sus centros educativos apostando por dichos proyectos, y en este caso, la categoría 2 la única que recoge sólo un centro que promueve Proyectos TIC.

Variable: Uso de las TIC dentro del aula.

Dando respuesta a esta variable, los resultados muestran que la Consejería no invierte lo necesario para este fin, y que se da diferenciación entre unos centros educativos y otros de la ciudad de Logroño en referencia al uso de las TIC, reiterando la aportación de Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2017) de que son los propios centros educativos los que pueden potenciar la brecha digital.

Con respecto a la diferenciación de las categorías, la categoría 1 y la categoría 2 se encuentran dentro de los parámetros de uso muy frecuente (más de cuatro veces por semana), y uso de poca frecuencia (entre 1 y 2 veces por semana), y la categoría 3 y la categoría 4, bajo los parámetros de uso frecuente y uso muy frecuente.

En relación a la recomendación del uso de las TIC a la hora de realizar las tareas o deberes, y teniendo en cuenta la diferenciación entre las etapas educativas estudiadas, los resultados muestran que la categoría 1 apenas contempla este uso. La categoría 2, muestra que rara vez realizan tareas o sugieren deberes que impliquen el uso de las TIC, y las categorías 3 y 4 señalan que realizan tareas o sugieren deberes que incluyan el uso de las TIC de manera frecuente y muy frecuente. Dándose una clara diferenciación entre las dos primeras categorías y las dos últimas.

Acevedo (2014), expone que la inclusión social parte de la educación inclusiva y la inclusión digital. Con lo que si se ofrece accesibilidad al uso de las tecnologías a todos por igual, se disminuyen las situaciones de exclusión social. En la misma línea, Pérez-Escoda, García-Ruiz, Castro-Zubizarreta, y Aguaded (2017), exponen que la alfabetización digital tiene una importancia notable en cuanto al desarrollo de habilidades críticas y la participación total del alumnado en la sociedad. Con todo ello, se comprueba que en esta variable se dan situaciones de exclusión social en cuanto a las diferencias de uso de las TIC por parte de los centros educativos.

Variable: Disposición de dispositivos suficientes en los centros educativos.

Los resultados que responden a esta variable, muestran que se da una diferenciación en cuanto a los recursos tecnológicos con los que cuentan los centros logroñeses estudiados. Dado que sólo el 46,2% de los mismos parece que cuentan con recursos suficientes, el 15,4% opina que no cuentan con recursos, un 28,2% cuentan con dichos medios pero requieren de renovación, y el 10,3% restante añade que si se cuenta con recursos pero se necesitan más para atender de manera adecuada al alumnado.

Diferenciando entre categorías se refleja que la categoría 1 cuenta con recursos pero en algunos casos no son suficientes, la categoría 2 sin embargo, expone que entre sus centros se pueden ver algunos que no cuentan con recursos, que otros precisan de renovación, y que en otros casos los recursos no son suficientes, siendo esta la categoría que sale más perjudicada en relación a esta variable. La categoría 3 y la categoría 4 cuentan con recursos tecnológicos suficientes, pero en algunos casos requieren de renovación.

Comprobamos que los propios Equipos Directivos de los centros estudiados (el 61,1% de los participantes), expresan que se debería de aumentar el presupuesto destinado a las TIC en los propios centros de manera bastante frecuente. Los colegios que destacan en los datos obtenidos por expresar que se debe aumentar el presupuesto de manera muy frecuente, pertenecen a la categoría 1 y a la categoría 2.

En referencia a esta variable, Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales (2011), exponen que en la actualidad se dan barreras que provocan una brecha digital que mantiene una desigualdad notable entre aquellas personas que optan o disponen de medios de acceso a las tecnologías y aquellas que no, por lo que si no se dota a los centros de recursos tecnológicos que atiendan a todo el alumnado, se está contribuyendo a la ampliación de dicha brecha digital.

De igual modo, Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2017) exponen que los recursos tecnológicos de los centros, y el uso que se da de ellos, pueden potenciar la brecha digital. Por lo que se denota una clara diferenciación en cuanto a la disposición de recursos tecnológicos que dotan unos centros educativos y otros dentro de la ciudad de Logroño, dándose con ello una ampliación de la brecha digital.

Variable: Transmisión de conocimientos TIC del profesorado al alumnado.

Los resultados en base al análisis de esta variable, muestran que la formación de profesorado en cuanto a las TIC influye en el alumnado al que

atiende, debido a que los alumnos poseen un conocimiento y manejo de aparatos tecnológicos muy elevado, por lo que requieren docentes preparados para atenderles. Los profesores que no están formados no contribuyen a la formación integral del alumnado, provocando desigualdades entre los mismos.

Los resultados señalan que un 55,6% de los docentes participantes opina que están formados y capacitados con bastante frecuencia, para transmitir buenos conocimientos de TIC durante sus clases. Los datos que más sobresalen en esta variable, muestran que algunos centros pertenecientes a la categoría 1 y a la categoría 2, afirman no estar preparados para esa transmisión de conocimientos, y por el contrario, dentro de la categoría 4, varios centros educativos señalan estar capacitados muy frecuentemente.

La UNESCO (1995), habla de la necesidad de incluir propuestas metodológicas que den acceso a todas las personas a las TIC, y con los resultados obtenidos en relación a esta variable, de nuevo se plasma una diferenciación entre categorías, lo que supone desigualdades entre los centros estudiados, no dando acceso de igual modo a todos los alumnos.

6.3. Dimensión 3: Activa, alumnado.

Variable: Nivel socioeconómico de las familias del alumnado en la ciudad de Logroño.

Los resultados obtenidos para dar respuesta a esta variable, muestran que se dan diferencias entre unos centros educativos y otros porque no se invierte por igual, dado que no se le da la misma importancia a la educación en las TIC en unos colegios y en otros. En muchos casos, la distinción viene dada por el nivel socioeconómico de las familias del alumnado que se atiende. Mostrando desigualdades entre ellas, por no disponer de los mismos medios y recursos entre unas y otras, y en su mayoría, por no reparar en el uso que se le da a dichos recursos.

En esta línea, Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2017), añaden que las familias con más recursos económicos, presentan ventaja respecto a otras

familias, dado que pueden elegir la escolarización de sus hijos sin reparar en el coste, ofreciendo a los mismos más recursos, además de tener por lo general, mayor disponibilidad de tiempo para comprobar el uso que le dan a las tecnologías. Exponen también que la brecha digital se da en cuanto al uso de las TIC, y que la escuela no contrarresta estas desigualdades, sino que más bien las incrementa con la diferenciación que se da entre los centros educativos. Con todo ello, esta variable también presenta desigualdad.

Variable: Nivel recursos TIC del alumnado fuera del centro escolar.

En respuesta a esta variable, los resultados muestran que sólo el 41% de los docentes participantes son capaces de discriminar de manera frecuente si sus alumnos disponen o no de recursos TIC fuera del centro educativo.

Con respecto a la diferenciación entre las categorías, se comprueba que en la categoría 1, sólo un centro es capaz de hacerlo con frecuencia, el resto a veces lo puede hacer. Dentro de la categoría 2, un centro no es capaz de discriminar si el alumnado dispone de recursos fuera del centro, y el resto son capaces frecuentemente. En relación a la categoría 3, sólo un centro es capaz de discriminar a veces y el resto de manera frecuente. Viendo en la categoría 4 que son capaces de discriminar de manera frecuente si sus alumnos disponen de medios para acceder a las TIC fuera del entorno escolar, a excepción de un centro que sólo es capaz algunas veces, y otro que es capaz de hacerlo de manera muy frecuente.

Comprobando con todo ello que de manera generalizada, se da una diferenciación en cuanto a que en la categoría 1 rara vez los docentes son capaces de discriminar, y en la categoría 4 lo suelen hacer con frecuencia.

Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales (2011), exponen que en la actualidad se dan barreras que provocan una brecha digital que mantiene una desigualdad notable entre aquellas personas que optan o disponen de medios de acceso a las tecnologías y aquellas que no, por lo que si no se dispone en los contextos familiares de recursos tecnológicos, se está contribuyendo a la ampliación de dicha brecha.

En la misma línea, Zappalá, Köppel y Suchodolski (2011), afirman que el uso de las TIC contribuye a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social de las personas, al menos cuando se adapta a las necesidades que presentan todas las personas sin distinción. De igual modo los mismos autores exponen que si esto no se da de esta manera, se favorecen nuevas formas de exclusión social, por lo que si el alumnado no puede acceder al uso de las TIC en su contexto más inmediato, se está dando una forma de exclusión social.

De igual modo, Rodríguez y Álvarez (2017) afirman que la educación inclusiva tiene la responsabilidad de garantizar una educación equitativa y de calidad para todos, procurando atender a la diversidad de los alumnos y de sus contextos.

Reiterando la postura de estos autores, García-Ruíz y Renés (2013), afirman que la continua presencia de los medios tecnológicos en la sociedad no asegura la adquisición de la competencia digital, exponen que es necesario tener en cuenta a las personas y los contextos de las mismas. Comprobando en la encuesta realizada para este estudio que el 59% de los docentes participantes no son capaces de discriminar de manera frecuente si sus alumnos disponen de recursos TIC fuera del contexto escolar.

Variable: Vinculación entre las TIC y las desigualdades sociales.

Los docentes y representantes de los Equipos Directivos entrevistados exponen en general que cuando existe más innovación se da una mayor desigualdad, que si se dotase de recursos tecnológicos por parte de los centros educativos disminuiría dichas diferencias. Por otro lado, siguiendo la línea que presentan Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2017) los participantes exponen que es el propio contexto familiar el que provoca desigualdad, la cual no existe en cuanto a los recursos tecnológicos disponibles en el hogar si no al uso que se da de los mismos.

Donde más disparidad de opiniones se encuentran es en el grupo de los Equipos Directivos, comprobando que se muestran dos posturas

contrapuestas, por un lado afirman que las TIC pueden generar desigualdades socio-educativas, pues no todos los alumnos acceden a ellas de igual modo por falta de recursos, y la otra postura que afirma que las TIC no son vinculantes con las desigualdades, pues hoy en día todos los alumnos pueden acceder a ellas de una manera u otra.

7. CONCLUSIONES

Los datos presentados en este artículo deben entenderse como una aproximación exploratoria del fin que persigue, por lo que se deben tener en cuenta pero es necesario complementar en estudios posteriores con más detalle para asegurar el vigor de los aquí expuestos.

Se puede afirmar que existe una relación directa entre las TIC y las desigualdades educativas en distintos centros educativos que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria en la ciudad de Logroño. En primer lugar, esta situación se refleja en la diferencia que se da en cuanto a la formación del profesorado en este ámbito, comprobando que los centros de las categorías 3 y 4 poseen más conocimientos y los promueven de manera frecuente.

La propia implicación de los centros educativos sobre las TIC y su impacto en las desigualdades educativas, es inminente en cuanto a que no se disponen de los mismos recursos tecnológicos en todos los colegios. Es necesario abordar que la mayoría de los centros educativos de las categorías 1 y 2 no invierten tiempo para el uso de las TIC durante la jornada escolar ni fuera de ella, no conociendo si su alumnado cuenta con recursos tecnológicos fuera del aula con exactitud y con ello no ofreciendo tareas para casa que impliquen el uso de las TIC.

Por otro lado, se refleja que el contexto socio-familiar del alumnado influye en el conocimiento y uso de las TIC, debido a que las familias con más recursos económicos presentan ventaja respecto a otras familias, dado que pueden elegir la escolarización de sus hijos sin reparar en el coste, ofreciendo más recursos, y presentando mayor disponibilidad de tiempo para comprobar el

uso que se le dan a las tecnologías (Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro, 2017), comprobando que los centros recogidos en la categoría 4, disponen de más recursos y formación que el resto de categorías. Presentando gran diferenciación en cuanto a los centros recogidos en la categoría 1.

Finalmente, nos encontramos frente a una “brecha digital” producida por el uso y conocimiento de las TIC en la escuela, donde actualmente su práctica promueve situaciones de aprendizaje y comunicación constante, pero no de igual manera en todos los centros educativos. Por lo tanto, no se da igualdad de oportunidades a todo el alumnado, dando lugar a una injusticia social la cual presenta a la escuela como la responsable de acercar y gestionar el conocimiento a todo su alumnado de manera equitativa, no de reproducir desigualdades hacia su contexto inmediato, alumnado y familias.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. *Revista de Investigaciones UNAD*, 13, (1), 41-57. Doi: <https://doi.org/10.22490/25391887.1130>
- Aguaded, I. (2013). El programa «Media» de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 40, 7-8. Doi: <https://doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>
- Alguacil Gómez, J., Camacho Gutiérrez, J. y Hernández Aja, A. (2014). La vulnerabilidad urbana en España. Identificación y evolución de los barrios vulnerables. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (27), 73-94.
- Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona, Fundación Telefónica.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), 13 - 31.
- Biggs, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Ed. Narcea, Madrid.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 3.

- Coley, R.J., Cradler, J.D. y Engel, P.K. (1997). *Computers and classrooms: the status of technology in U.S. schools*. Princeton, N.J., *Educational Testing Service. Policy Information Center*.
- Escandell, M.O., Rodríguez Martín, A. y Cardona Hernández, G. (2004). Diversidad y Sociedad de la Información y el Conocimiento: las TIC como herramienta educativa. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 7, 95-106.
- Fernández-Enguita, M. y Vázquez-Cupeiro, S. (2017). *La larga y compleja marcha del clip al clic: escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Barcelona, Ariel/Fundación Telefónica.
- García-Ruiz, R. y Renés, P. (2013). Educación mediática en la sociedad actual. EDMETIC. *Revista de Educación Mediática y TIC*. 2, (2), 3-7. Doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v2i2.2875>
- Gutiérrez Martín, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*. 19, (38), 31-39. Doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Miranda, R. (2007). *Discapacidad y eAccesibilidad. Cuadernos/Sociedad de Información*. Madrid, Fundación Orange.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias Didácticas en el aula universitaria*. Logroño, Universidad de La Rioja.
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, Organización Naciones Unidas (ONU)
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., Castro-Zubizarreta, A. y Aguaded, I. (2017). Media Literacy and Digital Skills for Enhancing Critical Thinking in Networked Society. In *Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2017)*. Association for Computing Machinery, 67, 1-7. Doi: <https://doi.org/10.1145/3144826.3145417>
- Pérez-Rodríguez, M.A. y Delgado-Ponce Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34. Doi: [10.3916/C39-2012-02-02](https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02)
- Purcell, K., Heaps, A., Buchanan, J. y Friedrich, L. (2013). *How teachers are using technology at home and in their classrooms*. Washington DC, Pew Research Center's Internet & American Life Project

- Parlamento Europeo. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas (2006/962 / CE), El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea.
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2017) Presentación del monográfico Educación inclusiva: avances desde la reflexión, la práctica y la investigación. *Aula Abierta*, 46, 5-8. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017>
- Santiago, R. y Sota, J.M. (2017). *Informe sobre Competencias Digitales. Análisis de las Competencias Digitales*. Logroño, Comunidad Autónoma de La Rioja, Gobierno de La Rioja.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- UNESCO (1995). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7- 10 de junio 1994*. Madrid, UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Van Deursen, A.J. y Van Dijk, J.A. (2014). *Digital skills: Unlocking the information society*. Springer.
- Warschauer, M., Knobel, M. y Stone, L. (2004). Technology and Equity in Schooling: Deconstructing the Digital Divide. *Educational Policy* 18, 4, 562-588. Doi: <https://doi.org/10.1177/0895904804266469>
- Zappalá, D., Köppel, A. y Suchodoloski, M. (2011). *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad visual*. 1ª Ed. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.



Construcciones Sociales Juveniles Frente a la Diversidad Sexual

Youth Social Constructions Against Sexual Diversity

Paola Mejía Ospina (1), Ingrid Matías Sánchez (1), Nury Moreira Pincay (1)

(1) Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Carrera de Trabajo Social

Resumen: El artículo constituye una aproximación a las construcciones sociales de adolescentes de bachillerato, de dos ciudades del Ecuador, frente la diversidad sexual. Fue una investigación de corte cualitativo que interrogó la dimensión sexual y afectiva en el contexto escolar. Para la comprensión del fenómeno de estudio, se sustentó en cuatro teorías; para efectos del presente artículo solo se presentarán dos: la Teoría de la Construcción Social de la Realidad y la del Interaccionismo Simbólico. Debido a la amplitud de los hallazgos solo se presentarán en torno a las construcciones sociales desde la interacción de las y los adolescentes y sus conocimientos y prácticas frente a la diversidad sexual. Entre los resultados se encontró que la mayoría de los conocimientos sobre diversidad sexual han sido construidos en su interacción con sus grupos iguales dentro de la institución educativa. Estas concepciones han originado prácticas de discriminación hacia los diversos sexualmente, así como también que asuman su sexualidad a partir de la influencia de los otros, exponiéndose a factores de riesgo para su salud sexual y reproductiva. Sus prácticas sexuales, su vivir erótico-afectivo es una mezcla entre: el miedo a ser aceptado o no y la presión social del otro igual, la familia y los docentes.

Palabras clave: Diversidad Sexual, Sexualidad, Socialización y Adolescencia.

Abstract: The article constitutes an approach to the social constructions of adolescents in their last year of high school, from two cities in Ecuador, facing sexual diversity. Unveiled from a qualitative research that questioned the sexual and affective dimension of youth development in the school context. To understand the study phenomenon, the research was focused on four theories; for the purposes of this article, only two will be presented, the Theory of the Social Construction of Reality and the Symbolic Interactionism. Due to the magnitude of the findings only the results will be presented, and therefore the theoretical entries about social constructions from the interaction of adolescents and their knowledge and practices regarding sexual diversity. Among the results, it was found that most of the knowledge on sexual diversity has been constructed in their interaction with their equal groups within the educational institution. These conceptions have originated practices of discrimination towards the sexually diverse, as well as that they assume their sexuality from the influence of others, exposing themselves to risk factors for their sexual and reproductive health. His sexual practices, his erotic-affective living is a mixture between: the fear of being accepted or not and the social pressure of the other equal, the family and the teachers.

Key words: Sexual Diversity, Sexuality, Secondary and Adolescence.

Recibido: 28/05/2020 Revisado: 31/05/2020 Aceptado: 31/05/2020 Publicado: 07/07/2020

Referencia normalizada: Mejía Ospina, P., Matías Sánchez, I. y Moreira Pincay, N. (2020). Poder cultural y social: dimensión viral de la globalización. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 255-292. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0019

Correspondencia: Paola Mejía Ospina. Universidad Católica de Guayaquil. Correo electrónico: paola.mejia@cu.ucsg.edu.ec, paola.mejia.ospina@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La pretensión de la investigación fue indagar sobre la manera cómo viven y configuran la diversidad sexual los /las adolescentes de dos Unidades Educativas, una ubicada en la Ciudad de Guayaquil y la otra en Quevedo-Ecuador; partiendo del hecho que la adolescencia es una etapa de constantes cambios, de modelación de actitudes, pensamientos, creencias, estigmas o prejuicios sobre la forma en cómo deben experimentarse y vivenciar la sexualidad y cómo éstas perfilan conductas para la adultez temprana que inciden en: el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, el reconocimiento del cuerpo, la satisfacción sexual y el autocuidado, entre otros.

Para ello, se ubicó como contexto actual, una sociedad que identifica como diferente a todo aquel que sale de los parámetros establecidos como “normales”, patrones que hacen parte de la reproducción de los propios individuos quienes construyen y comparten los significados que le otorgan a las experiencias de sus realidades. Es entonces en este proceso de construcción, asignación y reproducción de significados que se generan prácticas que muchas veces se caracterizan por excluir socialmente a los considerados como “diferentes”. Estas prácticas de exclusión social y discriminación hacia quienes se reconocen como diversas sexualmente son un efecto de un contexto histórico y social, que ha enmarcado a la heteronormatividad como la única y válida opción de desarrollo humano y sexual.

El que los individuos estén expuestos a estos procesos de exclusión social en cualquier etapa de su desarrollo psicosocial, define un riesgo para sí mismos. Sin embargo, en la adolescencia aumenta el nivel de riesgo por ser la etapa donde no sólo se experimentan los cambios corporales, sino además la construcción de la identidad, la conformación e identificación con grupos de pares, se despierta la necesidad de establecer vínculos afectivos fuera del sistema familiar, se definen sentimientos de culpa, vergüenza o aceptación de la propia sexualidad y existe un poco más de conciencia sobre la formación de sus ideas (Luna Gallardo, 2010).

En el caso de las personas que se han reconocido como diversas sexualmente, el tabú que la sociedad ha rodeado a su preferencia sexual les ha generado enfrentarse en su día a día a condiciones de vulnerabilidad, invisibilización y exclusión social (Ortiz Hernández y García Torres, 2005). Una evidencia de ello es la presencia de actos de discriminación expresados en lo que se conoce como *bullying* homofóbico dentro de las instituciones educativas que por su rol, marca en gran medida la forma y la magnitud en que se manifiesta este *bullying*.

Se demostró en un estudio español, que la homofobia es una realidad palpable en los centros educativos, que tanto los estudiantes como los propios docentes desconocen la realidad de los LGBT, así como también manejan una ambigüedad en términos de género, sexo, orientación sexual y prácticas sexuales, esto ha dado a su vez la generación y reproducción de prácticas excluyentes ante las cuales los docentes de las instituciones educativas han demostrado irrelevancia, desconocimiento y falta de preparación profesional. (Comisión de Educación de COGAM-Miembro de la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGT), 2002-2003).

La situación no cambia para Iberoamérica, donde las prácticas homotrasfóbicas en América Latina se dan desde la violencia verbal hasta la física y social, y son cometidas tanto por los compañeros de los jóvenes LGBTI como por sus docentes. Este planteamiento entra en relación con un

estudio donde sostiene que el “40% de personas homosexuales y el 65% de las transexuales de América Latina han sufrido violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar” (Red Iberoamericana de Educación LGBT, 2016, p. 13).

Específicamente en Ecuador, la situación de este fenómeno social se presenta de forma similar, donde 4 de cada 10 hombres gays afirman haber sido víctima de discriminación en sus instituciones educativas, un 25% señala haber sufrido dentro de este mismo contexto exclusión por razones de su orientación sexual y un 36% ha sufrido violencia física durante su vida académica (Fundación Ecuatoriana Equidad, 2013 citado en Red Iberoamericana de Educación LGBT, 2016).

Cabe entonces preguntarse por el papel del Trabajo Social en el ámbito educativo, especialmente en el Ecuador, más aún cuando no existen leyes específicas sobre el acoso escolar. La Ley de Educación Intercultural no contempla el acoso escolar por motivos de homofobia, tampoco promulga protocolos preventivos ni mucho menos declara sanciones a los centros educativos o a los docentes por ejercer prácticas homofóbicas. No obstante, se puede decir que un punto a favor en el Ecuador, en políticas públicas, es la existencia de normas para el Código de Convivencia, el cual está diseñado con un enfoque preventivo sobre el acoso escolar, estableciendo disposiciones frente a la violencia docente-alumnado desde una dimensión general; en esta misma línea también se encuentran los “Protocolos y rutas de actuación frente a hechos de violencia o violencia sexual detectados o cometidos en establecimientos del Sistema Educativo Nacional”, este documento brinda herramientas y elementos para detectar, intervenir y prevenir las situaciones en que se da la violencia escolar por factores de género y homofobia (Red Iberoamericana de Educación LGBT, 2016).

Resulta entonces necesario puntualizar que, en varias partes del mundo, el *bullying* homofóbico es un debate abierto sobre la manera en que se debe tratar la diversidad sexual en el escenario educativo, pues este sistema

influye en la construcción del universo simbólico de los estudiantes e incide en su identidad.

2. REFERENTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL

La investigación estuvo ligada explícitamente con el tema de la diversidad sexual, en específico, cómo entretejen los estudiantes sus construcciones sociales en su desarrollo sexual.

Alrededor de la categoría de diversidad sexual (por encontrar en esta, la integralidad de tres dimensiones fundamentales para las nuevas construcciones de los adolescentes: la identidad de género, las prácticas sexuales y orientación sexual) se estableció una relación categorial en torno al desarrollo sexual: adolescencia, sexualidad e identidad sexual; y el desarrollo humano y psicosocial: la interacción, la escuela y la educación. Para ello, se recurrió tanto a profundizar desde diferentes autores como algunas teorías para su comprensión. Al llegar aquí, la Teoría de la Construcción de la Realidad de Berger & Luckmann, permitió asumir al joven como un sujeto activo donde el individuo procesa su sentido en interacción con su contexto cultural y social; el producto de este proceso es la capacidad del sujeto para crear su conocimiento en virtud de sus esquemas mentales y de los elementos que ha ido incorporando (Pérez Rubio, 2012). Es decir que, los individuos y más aún, en su adolescencia, requieren interactuar con los otros en estos contextos, para fortalecer su conocimiento sobre la realidad de la que son parte y para extraer de ellos los elementos que necesitan para establecer su identidad.

En el caso de los adolescentes, tienden a presentar mayores dificultades con la definición de su identidad, en tanto que llega a ser una situación que marca sustancialmente todo su proceso de desarrollo. Al mismo tiempo, le es fundamental a los adolescentes construir su realidad desde los significados que se manejan en su contexto global y desde la interacción y comunicación con los demás. A partir de la adolescencia el sujeto asume la realidad en la que él y los otros participan, aprehendiendo en una magnitud mayor el sentido de la realidad general de la sociedad.

La conciencia que tenga el adolescente sobre los diversos planos de la realidad, así como su capacidad para construirla de manera consensuada, está estrictamente ligada con la forma que éste ha establecido su conexión con la sociedad; así mismo se afirma que el individuo hace a la sociedad, expresándola en una realidad objetiva donde luego es esta sociedad construida quien se encarga de hacer del individuo un producto social (Berger y Luckmann, 1968).

Por lo expresado se habla del individuo como un ser que cumple con una doble función: la de crear y la de actuar. Esto se confirma con la idea de que no es posible comprender los procesos de construcción de realidad del sujeto en forma aislada con su medio social, en tanto que se dice que el orden social que dicta la sociedad y al que responden los sujetos solo existe en la medida en que ha sido creído, creado, aceptado y percibido por los mismos individuos (Pérez Rubio, 2012). De esta manera se entiende que el encasillamiento de la diversidad sexual en la heteronormatividad se ha dado como un resultado directo de los procesos socio-culturales que los sujetos han venido manteniendo y reproduciendo mediante el orden social que ellos mismos han instaurado, de tal manera que, cuando un individuo deja de responder a esas pautas de comportamiento asumidos socialmente y culturalmente como correctas, surgen situaciones de exclusión social que perjudican a quienes las reciben.

El lenguaje es otra de las características fundamentales de la construcción social de la realidad, este es el medio por el cual se socializa los significados que tienen los objetos y por el cual se alcanza a diferenciar esos objetos en relación con su género y su número a fin de establecer los límites que deben existir en la intimidad social; se puede entender que aquí yace el por qué se diferencian los unos de los otros y por qué se espera cierto comportamiento de determinados objetos.

La manera en que la realidad se hace objetiva pese a que los sujetos tienen ideas diferentes, se debe particularmente a que dentro de la sociedad concebida, se establecen consensos sobre la realidad social, es decir que, los individuos tienen un mismo conocimiento sobre la realidad pero lo manejan en niveles diferentes, ante lo cual, al compartir sus conocimientos sobre la realidad son capaces de organizarla para luego objetivarla (Jarpa Arriagada, 2002). A esta realidad objetivizada se le adjudican conductas que socialmente se esperan de parte del sujeto debido a los roles sociales que se han definido desde la estructura social y se reproducen en las instituciones que los socializan como la familia, la escuela, el trabajo, entre otras. Las instituciones son coercitivas a través del control social donde se sanciona a todo aquel que va en contra la conducta esperada.

Siendo así como la heterosexualidad ha sido entendida por muchos como la única opción de diversidad sexual, en tanto que sus otras manifestaciones han sido censuradas como desviaciones que en algún momento del tiempo fueron una causa para recibir tratamiento psiquiátrico, la sanción que se le ha dado a las personas que se han identificado con otra de las opciones de la diversidad sexual han sido sancionados con una serie de prácticas discriminatorias que han limitado su desarrollo.

Si bien es cierto el orden social es el camino por el cual se rige la sociedad, sin embargo, cabe señalar que así como tiene el poder para conducirla también lo tiene para transformarla, es por ello que los individuos y especialmente los adolescentes tienen la capacidad para resignificarse en términos de su identidad, para vivir su periodo de adolescencia, para pertenecer a un determinado grupo, para formar parte de la colectividad que lo rodea, para decidir en qué escenarios participar y con quienes interactuar. En este punto es necesario hablar que incluso la legitimidad que impulsa la estructura macro de la sociedad puede llegar a ser quebrantada, y esto es porque surgen grupos sociales que se resisten a la realidad que históricamente se les ha venido presentando desde su socialización primaria, se posicionan sobre una visión distinta frente al universo simbólico que se ha venido socializando.

Ese grupo social que cuestiona el universo simbólico predominante toma el nombre dentro de esta teoría como Grupos Heréticos, estos “son una amenaza para el universo simbólico y para el orden institucional legitimado por aquel. Surge entonces la represión contra el desafío herético. Esta tarea modifica al propio universo simbólico, que agrega nuevos elementos en su interior” (Equipo Académico, 2009, p. 11). Este es el camino por el cual se afirma que la organización social si puede ser alterada. Es importante precisar que el surgimiento de un nuevo universo simbólico puede producir el enfrentamiento entre dos sociedades o grupos, donde cada uno trata de legitimizar su propio universo simbólico con el que ha definido su realidad, un punto clave de este panorama es que exhibe otras formas en la que se presenta la organización social, es decir que, el universo simbólico de un determinado grupo o sociedad no es único; existen otros grupos y sociedades que se manejan bajo otro universo simbólico.

Implícitamente se ha mencionado que el sujeto mantiene una relación dialéctica con la sociedad en tanto que éste no nace formando parte de ella, sino que para pertenecer a ésta se genera en él desde su nacimiento la predisposición y la necesidad de sentirse integrado por la misma (Berger y Luckmann, 1968). En este sentido, se dice también que el sujeto construye la realidad y es construido por ésta en el momento que el individuo encuentra su lugar de pertenencia en el medio social en el que está inmerso, de tal manera que le permite generar vínculos e interacciones con los demás. En estas circunstancias es que el sujeto internaliza la realidad desde su socialización primaria, la aprehende desde su socialización secundaria y la interpreta en la medida que va madurando como sujeto.

La peculiaridad de la socialización primaria parte de desarrollarse en la etapa de la niñez del sujeto donde se le presenta una realidad que ya existía antes que él, sus primeros agentes de socialización (la familia) son los responsables de exponerle una realidad ya objetivizada, esto desde dos parámetros, el primero desde la situación que ocupan dentro de su estructura social y la segunda desde sus propias percepciones sobre lo que ellos creen ser. Para que se de esta socialización el niño debe desarrollar un

vínculo emocional con quienes le exponen la realidad objetividad, para luego interiorizarla y poder identificarse consigo mismo y con los otros. Se puede decir que en esta socialización el adolescente define su yo real y la realidad que le es expuesta por los agentes de su sistema familiar, en tanto que el vínculo afectivo es imprescindible para que el adolescente logre superar la incongruencia que puede llegar a suscitarse con la nueva realidad que le tocará interiorizar cuando experimente la socialización secundaria.

A diferencia de la socialización primaria, se puede decir que la secundaria es la necesidad del sujeto de pertenecer a las realidades parciales que integran las instituciones sobre las que se cimienta la sociedad, de tal forma que el sujeto adquiere roles, aprende sus elementos y su mecanismo de lenguaje, a fin de funcionar como parte de la sociedad. En este espacio de socialización es que el sujeto llega a presentar un conflicto entre la realidad que interiorizó desde su sistema familiar con la nueva que se le está presentando, por lo que los parámetros bajo los que se había definido su identidad pueden mantearse o fortalecerse así como también cambiar de forma drástica.

En esta socialización secundaria el adolescente aprende el rol del otro, donde al asumirlo adopta los comportamientos que orientan las acciones del rol interiorizado. En este proceso las tipificaciones reciprocas surgen de las interacciones de los/as adolescentes, las mismas que son las responsables de hacer que el adolescente tenga clara la conducta que debe tener frente a los objetos o situaciones que se le presentan. Las institucionalizaciones de la sociedad son dentro de la socialización secundaria el conjunto de submundos donde el adolescente participa o puede llegar a hacerlo, estas “sancionan que tipos de acciones hay que realizar y bajo que procedimientos los actores tienen que llevar a cabo dichas acciones” (Alvarado et al., 2007, p. 95). El poder coercitivo que les presenta estas instituciones a los/as adolescentes, les hace surgir la necesidad de desarrollar un comportamiento tipo con la idea de mantenerse y funcionar como parte de la sociedad.

Por ende, se caracteriza por imponerle una realidad al sujeto, en la que él se encuentra expuesto a un nuevo orden social y a nuevas pautas de

legitimización de la realidad mediante esos submundos, siendo así, es que los agentes responsables de esta socialización deben crear un clima familiar que le permita al sujeto comprometerse e interiorizar la nueva realidad y los roles que ésta implica, esto se debe a que el sujeto tomará esa nueva realidad interiorizada para guiar su actuar.

Esta teoría permite comprender la manera cómo el adolescente se hace sujeto social y co-construye cotidianamente su propio mundo social a través de sus relaciones, vínculos e interacciones con los demás. Para comprender este relacionamiento social la investigación recurrió a la Teoría del Interaccionismo Simbólico de Herbert Blumer quien postula que los seres humanos actúan de acuerdo a los significados que le dan a determinados objetos o situaciones, así como también, la manera en que los significados surgen durante la interacción del sujeto con los demás, pasando posteriormente estas significaciones a un proceso que le implica al sujeto interpretar esos significados en relación con el objeto o situación que se le presenta o experimenta, por lo que estos significados son modificados en el transcurso que el sujeto va desarrollando su proceso de interpretación.

Partiendo de los significados que manejan los adolescentes en sus grupos etarios así como en su contexto social están sujetos a la interpretación que estos le han dado, por ende es que el adolescente tiende a buscar relacionarse con los otros, en virtud de hallar puntos en común que aporten a su identificación; también puede darse el caso que dentro de este proceso de construcción e interpretación de significados entre los grupos etarios del adolescente queden algunos excluidos, esto disminuiría sus oportunidades de desarrollo puesto que el adolescente también se hace en la relación con los otros.

La conexión que existe entre el sujeto y su contexto está relacionada con un proceso dinámico, que se define constantemente por la manera en que el individuo interpreta su entorno social, por esto se puede afirmar que el adolescente por su calidad de sujeto social, actúa en base a lo que ha interpretado de su medio social, la comunicación dada entre los adolescentes

se manifiesta en la representación de los símbolos que estructuran el lenguaje que estos comparten.

Independientemente del estadio de desarrollo humano en el que se sitúe el sujeto, éste es capaz de interpretar su entorno social principalmente por el significado que tienen los objetos que manejan estos, son un producto social generado por las actividades en las que los individuos interactúan. De la misma manera que los significados y su proceso de asignación son importantes para esta teoría, los objetos también lo son, puesto que un objeto es todo aquello que puede ser ya sea indicado o a su vez señalado, se define tres tipos de objetos, los físicos (edificio, un vehículo, etc.), los sociales (hermanos, los amigos, etc.), y los abstractos (doctrinas, los pensamientos, etc.) (Perlo, 2006).

Pese a que los adolescentes pueden tener diferentes significados frente un objeto es dentro de la interacción social que se configuran los grupos de pares, donde estos comparten los significados que le han asignado a los objetos, y esto es porque dentro de la misma relación, los adolescentes aprenden también el sistema de símbolos del lenguaje que les permite decir el significado dado al objeto. El sentido significativo que le son atribuidos a los actos, a los objetos y a las palabras se debe sustancialmente al sistema de símbolos del lenguaje.

Es necesario puntualizar que mediante la interacción social estos significados pueden variar dependiendo de la persona y de la relación que este ha mantenido o mantiene con el objeto. En el caso de los adolescentes se puede indicar que la configuración de los grupos de pares son el medio por el cual a través de la comunicación gestan su interacción social y pues tienen la posibilidad de fortalecer los significados que ya manejaban o de aprender unos nuevos.

En definitiva, los adolescentes interpretan lo que perciben para luego actuar en base a ello; este proceso de interpretación y de actuación es necesario para comprender las acciones tanto del individuo como del colectivo mismo.

Los sujetos son los actores de su propia historia que de forma individual o colectiva se rigen por las normas y reglas que ellos mismos construyen con su interpretación.

El comportamiento que tiene o asume un determinado grupo de adolescentes se debe a la construcción de la interconexión de la acción, donde las acciones de cada uno de sus miembros son adaptadas mutuamente, por eso y por lo que se ha venido trabajando es que se dice que en gran parte “los mundos y su interpretación son producto de la acción colectiva, de la acción social en términos comunicativos. Por eso los mundos, las reglas y las estructuras son producto del proceso social y no su causa determinante” (Cisneros Sosa, 1999, p. 117).

Cuando un grupo de adolescentes tiene una conducta que perjudica a otros o trasgrede el bienestar de algunos de sus miembros se puede tomar en consideración que la forma de cambiar esa conducta o comportamiento es trabajar en la manera en que estos se han estado comunicando e interpretando el significado del objeto que los llevó a trasgredir el bienestar de alguno de sus miembros o su vez de alguno otro externo.

El universo simbólico por el cual se comunican los/as adolescentes media su comportamiento como un resultado directo de los estímulos comunicacionales e interaccionales de su medio social; los significados que le adjudican estos a su contexto son producto de su propia interacción social, siendo la interacción que mantienen los/as adolescentes con los otros una de las principales herramientas por cuales estos socializan los significados que le han adscrito a los objetos de su contexto.

De igual manera, construyen su identidad sexual desde la interacción que mantienen con sus pares, en ésta interiorizan los elementos significantes que necesitan para construir su sexualidad. La institución educativa es por tanto vista como el espacio de interacción social para el adolescente de donde puede extraer constantemente elementos para la construcción de su identidad sexual.

En síntesis, la interacción del adolescente es un reflejo de la vida grupal que éste permanentemente desarrolla y somete a cambios que obedecen a los esquemas interpretativos con los que estos participan en esa vida grupal. En esta interacción el adolescente no solo le asigna significados a los objetos para luego compartirlos sino que también se asume como objeto en sí mismo donde su pensamiento también deriva de su interacción social.

3. METODOLOGÍA

El estudio aplicado fue una investigación cualitativa, de nivel descriptivo, que permitió develar las percepciones, sentimientos y significados que configuran las construcciones sociales de diversidad sexual en el contexto educativo. Se utilizaron tres técnicas cualitativas como: la entrevista semi-estructura, grupo focal y dilemas morales aplicadas a 36 estudiantes adolescentes en edades que oscilan entre 15 y 18 años de edad, de distintos cursos, del último año de bachillerato en la ciudad de Guayaquil y en la ciudad de Quevedo, según criterios muestrales predeterminados. Los datos cualitativos recopilados fueron procesados a través de una codificación abierta y axial y luego triangulados, entre la teoría, los datos recopilados e interpretación de los/as investigadores/as y entre las mismas técnicas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados si bien se trabajaron a partir de 5 categorías: el desarrollo psicosocial frente a la sexualidad, las prácticas de socialización secundaria frente a los otros con diversidad, los sesgos sexistas de los procesos comunicación, construcciones sociales en torno a la diversidad y conocimientos frente a la diversidad sexual. Para efectos del presente artículos solo se presentarán los resultados frente a las últimas dos: la construcción social: allí se indagó sobre la comunicación, socialización y prácticas sociales. Y frente a la diversidad sexual: los conocimientos sobre ésta, ideas sobre lo masculinidad y femenino y sobre la orientación sexual y atracción sexual hacia el otro género y el mismo género.

4.1. Construcción frente a la diversidad sexual

Asumiendo la construcción social como un proceso activo donde el adolescente procesa su sentido en interacción con su contexto cultural y social, se indagó por el producto de ese proceso desde la capacidad del sujeto para crear su conocimiento en virtud de sus esquemas mentales y de los elementos que ha ido incorporando (Pérez Rubio, 2012) en torno a las categorías de su socialización secundaria en el espacio educativo, de la comunicación y socialización de contenidos de diversidad sexual y de sus prácticas sociales en torno a la diversidad sexual.

4.1.1. Socialización secundaria en el espacio educativo

Los/as estudiantes al estar en interacción con los otros, especialmente dentro de la institución educativa, logran fortalecer su conocimiento sobre quien creen ser, extrayendo al mismo tiempo en su proceso de reconocimiento con sus iguales elementos que aportan a configurar su ser. A partir de esta afirmación es que se declara que la institución educativa ha sido en los/as estudiantes participantes de este estudio, uno de los principales submundos en donde se ha gestado su interacción social con los otros, de tal manera uno de ellos afirma que:

“El colegio me ha ayudado a lo que soy ahora porque antes se puede decir que me hacían bullying por ser pequeño y flaquito... pero conforme paso el tiempo conocí más personas aquí que me han ayudado a ser más suelto con la gente”
(EntrevistaGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, pág. 2018).

Esta expresión confirma una connotación en la que el espacio donde se sitúa y la interacción que ha propiciado con los otros, le ha representado al estudiante una oportunidad para extraer los elementos que requería para configurar su sentido “De quien soy”, de esta forma es que (Pons Diez, 2010) indica que los significados que se introducen en la interacción del estudiante con los otros, es lo que le permitió consolidar su grupos de pares, desarrollando una conexión con quienes no consideraban el ser pequeño y flaco como un causal de *bullying*; En este sentido, los símbolos y significados que se emplean al interior de este grupo puede influir en el comportamiento de quiénes lo integran así como del grupo mismo.

De acuerdo a (Bordignon, 2005) se dice que la adolescencia es una etapa donde los sujetos cuestionan su infancia y pues en base a ello tratan de asumir nuevos roles. Este proceso de se encuentra ligado al mapa mental del adolescente, en tanto que, si en su esquema mental el/la adolescente considera que el no ser heterosexual es adverso a lo correcto, puede generar situaciones de exclusión hacia los otros con otra orientación sexual, originándoles mayores dificultades para la configuración de su identidad.

En tanto se ha confirmado en los/as estudiantes participantes que su intento de asumir nuevos roles está vinculado a la necesidad de alcanzar aceptación por quienes pasan por la misma etapa y por la misma crisis de identidad. En palabras de uno de los participantes:

“Con mis grupos de amigas me siento bien, siempre en un grupo hay alguien que hace de mamá y te sientes como protegida” (EntrevistaGuayaquil, Construcciones sociales de diversidad sexual, 2018).

La desvinculación emocional que se da entre el adolescente y sus figuras paternas para luego experimentar un proceso de individualización, aspectos que al estar ligados además a la búsqueda de la identidad hacen para estos estudiantes, una adolescencia dinámica compleja.

Para (Aguirre Baztán, 1994) el adolescente se plantea dos interrogantes básicas: la primera saber *quién es* y la segunda *cuál es su rol* dentro de la sociedad, es decir que, es consciente de lo que era pero desconoce lo que será, por lo que emprende un camino hacia la búsqueda de su identidad. Al preguntársele directamente a los/as estudiantes sobre lo que pensaban sobre los adolescentes que modifican su conducta para ser aceptados, afloraron expresiones como:

“NO... realmente hasta la muerte, yo no voy a cambiar solo para ser aceptado por una persona... yo creo que posiblemente tienen ese problema psicológico de provocación de que tienen que cambiar un poco... yo tengo unos amigos que se hicieron faranduleros hace poco solo para tener aprobación” (EntrevistaQuevedo, Construcciones sociales sobre diversidad sexual, 2018).

Se identifican dos connotaciones, la primera que ante un caso hipotético, el estudiante se situó en un hecho asociado a él en el que responde asegurando que en cuestiones de identidad la suya será verdadera o auténtica hasta el final, desconociendo consecutivamente la posibilidad de haber adaptado su conducta en algún momento hacia la de su grupo; y una segunda que reconoce que entre su grupo de pares existen amigos que si han cambiado para alcanzar un nivel mayor de aprobación por los otros. En este punto es necesario resaltar que los adolescentes se asocian y escogen a su grupo de amistades por sus similitudes e intereses.

A raíz de lo expresado, para Erickson la identidad de las personas se desarrolla a raíz de la interacción con su entorno, puesto que las personas buscan constantemente adaptarse al ambiente en el que se desenvuelven (Robles Martínez, 2008), de esta manera es que la aceptación de los grupos mediada por el proceso de socialización dentro de sus instituciones educativas, les ha permitido a los/as estudiantes desde la interacción con sus pares extraer los elementos que han requerido para construir o dar inicio a la construcción de su identidad sexual, uno de ellos dice:

“Los grupos sí influyen en como tú llegas a ser porque cuando me hacían bullying yo no podía demostrar quien realmente quería ser porque todos me molestaban y se reían de mí” (EntrevistaGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

En este estudiante se puede verificar como los grupos, entendidos como una institución, son coercitivos, de tal manera que se inhibe el deseo o el sentimiento del ser mediante comportamientos que llevan a un miembro o a un otro a modificar su conducta o intereses para ser aceptado.

4.1.2. Comunicación y socialización de contenidos de diversidad sexual

El adolescente se encuentra sometido a presiones conflictivas del exterior y a las expectativas que sobre él tienen las personas de su entorno inmediato. Tiene que aceptar el mundo tal y como es, y no como le gustaría que fuera (Aguirre Baztán, 1994). Es decir que, los/as estudiantes participantes, desde

su socialización primaria han venido aprendiendo los papeles o roles sociales que le adjudica el sistema social que lo rodea, posteriormente al establecer una conexión con sus espacios de socialización secundaria, tienen la oportunidad para escoger e interpretar los roles que desean, sin embargo, este proceso dentro de su institución educativa ha resultado en ellos algo difícil, por lo tanto, en cuestiones de vivir y expresar su identidad sexual, uno de ellos indica:

“Hay profesores que los marginan (estudiantes LGBTI) porque a veces les hacen bromas [...] yo tengo un licenciado que solo por vestirse apretado trata de decirles maricón” (EntrevistaQuevedo, Construcciones sociales de diversidad sexual, 2018).

Esto resalta un hecho en el que un docente como autoridad de la unidad educativa tiende a sancionar verbalmente una conducta que desde su esquema mental es considerada como inadecuada; acontecimiento que no solo afecta de forma directa al estudiante, sino que además se presta para la reproducción entre los compañeros del mismo. Lo expuesto se puede atribuir como uno de los resultados de los procesos heteronormativos instaurados por un orden social que ha sido transmitido intergeneracionalmente, una evidencia de ello, es lo que afirma el siguiente estudiante:

“Creo que los abuelos aborrecerían totalmente la homosexualidad lo digo porque escucho a mis amigos que hablan sobre eso” (EntrevistaQuevedo, Construcciones sociales sobre diversidad sexual, 2018).

A nivel grupal uno de los participantes expreso: “Mis papas dicen que lo respetan pero en realidad no es así... no verían bien que tuviera amigos homosexuales y peor profesores... es más me sacarían rápido del colegio” (GrupoFocalQuevedo, 2018).

Estos datos exponen la incidencia intergeneracional que se mantiene y se reproduce en los sistemas familiares de los/as estudiantes participantes, la probabilidad de que estas construcciones lleguen a ser transmitidas es alta, para esto se parte de dos puntos, primero que algunos demuestran no censurar las relaciones entre personas del mismo sexo, tal como la siguiente afirmación:

“Por lo general mi papá es como homofóbico... de hecho cuando se legalizo lo del casamiento entre personas del mismo sexo (en otro país) mi papá como que estuvo en contra... dijo que si Dios mando a un hombre y a una mujer es para que estén juntos y no para que dos personas del mismo sexo lo estén... y yo cuando escuche eso me quede callada porque creo que una persona debe tener libertad sexual” (EntrevistaQuevedo, Construcciones sociales de diversidad sexual, 2018).

Y desde un segundo punto en el que otros indican:

“La biblia dice que el matrimonio es solo entre hombres y mujeres... si por eso es que a mí me da algo de miedo” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

Con esta última expresión a nivel individual se puede interpretar que en algunos casos en los/as estudiantes no cabría la posibilidad de que se autoidentifiquen como LGBTI, o a su vez de ser consciente de la existencia de ésta no lo dirían por lo presión social que se hace visible en su medio. Siendo de ésta manera, no es posible comprender los procesos de construcción de realidad del sujeto de forma aislada con su medio social, en tanto que se dice que el orden social que dicta la sociedad y al que responden los sujetos solo existe en la medida en que ha sido creído, creado, aceptado y percibido por los mismos individuos (Pérez Rubio, 2012).

Por otra parte, para tener acceso al universo simbólico con el que interpretan y le dan sentido a la diversidad sexual, así como para lograr un acercamiento a los conocimientos con los que reproducen la realidad social que se articula a ésta, es que se abordaron los temas de interés que tienen con sus compañeros, amigos o conocidos LGBTI, entre el discurso de los estudiantes se rescató lo siguiente:

“Lo que hablo con mis amigos (se refiere a sus amigos homosexuales) por lo general son sobre las relaciones sexuales, uso de anticonceptivos y lubricantes... son temas que salen casi siempre” (EntrevistaQuevedo, Construcciones sociales sobre diversidad sexual, 2018).

“Lo que tengo en común al momento de hablar con mis amigas lesbianas es que puedo conversar temas de interés como el sexo, ya que me parece interesante ver

otras formas de hacerlo” (EntrevistaGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

El principal tema que tienen los entrevistados, con sus amigos LGBTI, son las prácticas sexuales, interpretándose que esto se podría deber a que sus amigos LGBTI tienen una mayor libertad para explorar su cuerpo y para experimentarlas, desde (Jarpa Arriagada, 2002) se sostiene que este intercambio sobre las prácticas sexuales habla de la capacidad de los/as estudiantes para organizar ese conocimiento sobre el ser de sus compañeros LGBTI, reconociendo al mismo tiempo sus prácticas sexuales y las formas en que ellos exploran y viven su sexualidad. Respecto a esto, uno de los/as estudiantes dijo:

“A veces las personas heterosexuales no se acercan a otra (se refiere a las personas homosexuales) porque tienen su ignorancia sin saber que también tienen sus temas de conversación” (EntrevistaQuevedo, Construcciones sociales sobre diversidad sexual, 2018).

Se hace evidente, la valoración y señalamiento a las personas que no reconocen las similitudes con un otro diferente a ellas, debido a su negativa a conocerlas e ignoran la realidad que existe fuera de la heterosexualidad. Se comprende por esto que, la capacidad comunicativa de los/as estudiantes está mediada por la realidad que vive la diversidad sexual dentro de sus hogares y de sus instituciones educativas, así como por el conocimiento que poseen sobre ésta.

Los sesgos sexistas del proceso comunicativo de los/as estudiantes hacia aquellos no heterosexuales, se producen de acuerdo a su capacidad comunicativa que los produce como un hecho social, a través del cual se reproduce en una realidad social consensuada por la interacción de los sujetos. De esta forma los sesgos sexistas están asociados a la manera en que las personas diversas sexualmente son “vistos”:

“Cuando a veces se está en un grupo de amigos a veces molestan a las personas que pasan diciéndoles marica, loca y esas cosas, lo he visto cuando no debería ser así” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

Uno de los síntomas que se replicó en el grupo de participantes, fue que todos reconocieron el uso de palabras peyorativas hacia sus compañeros, al llegar a este punto de forma individual, se reconoce de manera personal el uso de esta expresión:

“Yo creo que el decirle maricón a un homosexual en un grupo es casi normal porque hasta yo lo hago cuando estoy con mis amigos” (EntrevistaGuayaquil, Construcciones sociales de diversidad sexual, 2018).

Aunque la intención del uso de estas palabras no sea básicamente hacerle daño a quienes se las dirige, se puede decir que al suplantar su respectivo nombre con una palabra asociada a su orientación sexual o identidad de género, se agrede a quien la recibe, puesto que le involucra la generación de un sentimiento de inseguridad, inferioridad y desvalorización justificado en la carencia del comportamiento y de la identidad ideal que se espera desde la sociedad, con esto se expone el alto nivel que ejercen los grupos de pares en cuanto a la presión normativa.

Estas palabras encierran un rol social que comprende una autopercepción de quién se es, en tanto que, mantiene una relación intrínseca en la manera en que se es “visto” o “proyectado”. Otro de los/as estudiantes afirmó que:

“A veces estas palabras se las dice por tecnicismo (homosexual, gay) y a mí me da flojera y por eso les decimos estas otras palabras por la sencillez y la confianza que se tiene” (GrupoFocalQuevedo, 2018).

Esta expresión habla del consenso que realizan los/as estudiantes para el uso de estas palabras, donde al compartirlos en grupo definen o acuerdan inconscientemente las denominaciones que se le asignan a las personas diversas sexualmente, a fin de establecer un parámetro de diferencia entre quienes son heterosexuales y quienes tienen otra orientación sexual.

4.1.3. Prácticas sociales en torno a la diversidad sexual

Fue posible determinar que en algunos casos los sistemas familiares de los adolescentes, conservan prácticas sostenidas en la estigmatización de la sociedad hacia ciertos grupos como los diversos sexualmente. Esto ha actuado como uno de los principales conductos por el cual ellos han aprendido a reproducir silenciosamente estas prácticas de discriminación social, a su vez, desde un segundo plano y no por ello menos importante, las instituciones educativas son uno de los escenarios para la reproducción de estas prácticas que atentan contra el desarrollo, empezando por los mismos docentes, puesto que:

“Quiénes son homosexuales tratan de que los profesores no lo sepan... porque si no lo llevan a orientación y lo tienen como media hora sentados juzgándolos entonces por eso quienes se han declarado solo lo saben es el grupo de amigos” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

“Deberían de hacer un tipo de evaluación antes de que ingresen a trabajar los licenciados aquí... porque yo tengo el caso del que el psicólogo siempre dice que una mujer con otra mujer no se pueden juntar” (EntrevistaQuevedo, Construcciones sociales sobre diversidad sexual, 2018).

Esto habla del control social instaurado por el sistema de institucionalización de la sociedad, que se encarga de controlar el comportamiento de los individuos, de tal manera que ante toda conducta dada fuera de lo socialmente esperado recibe algún tipo de sanción. Estas afirmaciones entran en coherencia con el concepto de *Currícula Oculta* postulado por el autor Bimbi, el cual se refiere a:

Ese discurso que es pronunciado tanto mediante lo dicho como mediante lo omitido en la Escuela por los y las educadores, dentro y fuera de clase, que no forma parte de los contenidos formales de las materias, ni de la planificación didáctica del/la docente, pero que acontece en la Escuela y el ambiente que la rodea y forma parte del proceso educativo (Bimbi, 2006, p. 13).

Este efecto de *Currícula Oculta* se manifiesta:

“Aquí dentro del colegio no son excluidos directamente, pero si hay ciertos actos que suelen ser de represalia que sin hacer nada les echan la culpa o los suelen molestar y a veces comienzan con los comentarios ofensivos que ya son molestos” (GrupoFocalQuevedo, 2018).

Esto habla de adjudicarles sanciones injustificadas que colocan a estudiantes diversos sexualmente, en una situación de vulnerabilidad de manera que al encontrarse naturalizada estas formas de exclusión tanto en la interacción entre los/as estudiantes, así como en sus procesos de aprendizaje formal, se están generando otras implicaciones en las que ser hombre con características femeninas y viceversa, está siendo un causal para recibir acciones que atentan contra sus derechos y oportunidades para desarrollarse física, social y psicológicamente.

Sin lugar a duda, el proceso educativo ha sido complejo; los adolescentes tienen la oportunidad de fortalecer o desaprender el conocimiento sobre estas realidades a través de la capacidad de cuestionar aquello que se les ha sido impuesto:

“Si uno de mis amigos excluye a otro por su preferencia yo le haría lo mismo a esa persona, porque yo trato de juntarme con personas que piensen casi igual a lo que opino y pienso” (EntrevistaQuevedo, Construcciones sociales de diversidad sexual, 2018).

En base a esto, se confirma que la adolescencia ha desencadenado en aceptación, legitimaciones y en algunos casos en sanciones sociales, actuando como un periodo que de una u otra forma los reprime moral, psicológicamente y físicamente, en tanto que la aceptación colectiva les ha sido indispensable para continuar positivamente su desarrollo.

Por su parte, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de promover una inclusión educativa en términos de diversidad sexual, presentándose como un espacio de participación conjunta entre todos los

agentes que confluyen en su interior. Frente a esto los/as estudiantes participantes exponen:

“Yo creo que el colegio debería dar información para que las personas no les de miedo juntarse con los homosexuales” (EntrevistaQuevedo, Construcciones sociales de diversidad sexual, 2018).

“Con frecuencia no nos hablan de temas de sexualidad, pero si han hecho charlas de bullying tratando de incentivar a que todos nos llevemos mejor” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

Se hace evidente que, en las instituciones educativas, existen algunos estereotipos en torno a la diversidad sexualmente y no están trabajando en contenidos de sexualidad; sesgo que viene desde el sistema familiar y que niega el derecho a vivir una sexualidad libre e informada.

4.2. Diversidad sexual

El ser encasillada y confundida la diversidad sexual dentro de una de sus dimensiones como la orientación sexual, se ha prestado para el surgimiento de situaciones que atentan contra el desarrollo de quienes se definen como sujetos diversos sexualmente. En vista de ello, resulta importante conocer las construcciones sociales que entretujan los estudiantes en su desarrollo sexual, al igual que con la manera en que las instituciones educativas forman a los adolescentes en su dimensión sexual y la manera como asumen las problemáticas que esta dimensión trae consigo, reflejadas en el aumento progresivo de acciones discriminatorias y de exclusión social dentro de la comunidad educativa, hacia aquellos estudiantes que se han reconocido o que han sido percibidos como sujetos diversos sexualmente. Para ello, se presentan los hallazgos referidos a la diversidad sexual, las ideas sobre la masculinidad y feminidad y la orientación sexual y finalmente, las ideas sobre la atracción sexual hacia el otro género y el mismo género.

4.2.1. Conocimientos sobre la diversidad sexual

La sexualidad es un valor humano, que conforme las etapas de su ciclo vital se va descubriendo y vivenciando, pero así mismo puede ser moldeado por

distintos medios sobre cómo debe ser expresada y experimentada, y por tanto, sometida a control social y legitimaciones de los diferentes sistemas de socialización, aunque en la mayoría de los casos estos eluden la responsabilidad de la educación para el desarrollo sexual

“Todos estos conocimientos lo he tenido por experiencia... por internet... por la familia no, porque normalmente eso es pecado” (GrupoFocalQuevedo, 2018).

Para ciertas familias el transmitir información sobre sexualidad es un tabú incluida por factores culturales normativos de lo que se debe o no hacer por parte de los adolescentes. Es por ello que, la institución educativa, constituye posibilidad de adquirir conocimientos sobre sexualidad, satisfaciendo la curiosidad sexual de los adolescentes aunque no todos los colegios asumen la responsabilidad.

“Bueno desde mi parte en la escuela, siempre nos llevaban a charlas sobre sexualidad y bueno aquí también en el colegio han dado charlas enfocadas en la sexualidad” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

“No nunca nos han hablado sobre sexualidad aquí en el colegio... es más nosotros tenemos que enseñarles a ellos” (GrupoFocalQuevedo, 2018).

“Lo que yo aprendí sobre esto lo hice con mis amigos de afuera que son un poco más abiertos en estas cosas porque en mi familia no lo hablo tanto” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

Las preguntas e inquietudes más íntimas que los/as adolescentes poseen, buscan sean respondidas por sus pares. Desde la teoría de la construcción social de la realidad, se establece que los sistemas de institucionalizaciones como la familia y la escuela son coercitivos, es decir, si el adolescente responde a conductas socialmente no esperadas, no las legitiman y sanciona; por ello es que ésta información es obtenida por experimentación la cual no ha sido avalada por profesionales por lo que, la forma en que vivencien su sexualidad no necesariamente quiere decir que sea llevada a cabo de forma saludable y al ser una información retroalimentada por los iguales es secreta

hacia los sistemas anteriormente mencionados y es de esta forma que la presencia de factores de riesgo cobra fuerza.

Así como también, los/as amigos/as constituye el círculo dónde se transmite información sobre cómo debe ser, comportarse y pensar por el hecho de ser mujer o hombre lo cual lleva a que, por estas pautas de lo heteronormativo no se acepte y se rechace cuando el/la adolescente busca expresar sus reales deseos y anhelos con relación a su género. De esta forma es cómo se construye un sistema de prohibiciones sobre la masculinidad y feminidad de forma que de esta manera, el/la adolescente va construyendo su identidad en relación a cómo los otros piensan que debería ser y no en congruencia al sentido que le desea dar por sí mismo.

4.2.2. Ideas sobre la masculinidad y feminidad

Al indagar el significado, con los adolescentes, todos menos uno, respondieron que femenino vs masculino y mujer vs hombre era lo mismo, lo cual denota que hay escasa información en temas de identidad de género. El único que demarcó una diferente la asume enfatizando que la identidad de género es el vínculo entre lo que siente y experimenta independientemente de su sexo, la cuál puede ser expresada a través de la transformación de la apariencia, procedimientos quirúrgicos, posturas, forma de hablar o vestimenta (Entenza, 2014); así como lo enfatiza la participante:

“Para mí ser hombre es nacer con sus órganos sexuales mientras que ser masculino se refiere a sus actitudes, por ejemplo un hombre puede verse femenino a la vez” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

Las demás respuestas se asocian al no reconocimiento de las diversas identidades:

“El ser masculino es ser varonil... el físico, la vestimenta, hasta la música... en cambio el ser femenino es ponerse faldita” (GrupoFocalQuevedo, 2018).

Y ante ser femenino

“Ser como más o menos delicada y cuidadosa” (GrupoFocalQuevedo, 2018).

Según Téllez y Dolores (2011) para identificar la configuración de la identidad sexual en la adolescencia es necesario la deconstrucción de la masculinidad y la feminidad estableciendo por el sistema social y cultural lo femenino constituye lo diferente pudiendo decir que es a partir de ello, donde surgen las inequidades de género. Con los adolescentes se evidencia que están envueltas de estigmas sobre el rol del sexo, hombre vs mujer; por lo que estos roles pueden construir posturas de exclusión permanentes por el hecho de compartir una misma realidad social, siendo de obstáculo la definición de la identidad. Sólo una de las participantes enfatizó que el hecho de ser mujer no es sólo ser delicada sino que también podría tener un carácter de rudeza pero las demás participantes señalaron lo contrario denotando claramente la presencia de patrones normativos asociando a la mujer con la responsabilidad y actitudes frágiles o de delicadeza:

“Por lo general las mujeres se ven delicadas, tiene principios” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

El estigma histórico del rol, hombre de fortaleza y la mujer de fragilidad, incluso enfatizando que es raro ver a un hombre llorar y que eso disminuiría su virilidad y por otro lado que, en estos roles se les asigna aún por el hecho de ser hombre o mujer actividades en específica a desempeñar; un claro ejemplo:

“Por lo general la sociedad ve que las mujeres no conducen bien y el hombre sí... si una mujer fuma se ve algo raro pero si lo hace un hombre se ve wooww” (GrupoFocalQuevedo, 2018). *“Yo creo que hombre debe de ser multifacético porque mi mamá siempre me dice que ellos son el pilar fundamental ante una situación, demuestran ser fuertes”* (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

Como se conoce que, los roles de género son construcciones sociales de lo que se cree cómo un hombre o una mujer debe comportarse, según Guzmán (2016) socialmente al hombre se lo ve como un modelo a seguir para la mujer

en el que, ésta debe cumplir las expectativas de lo que se espera que sea por ello.

Ante esto, demuestra que la presión de vivir en una sociedad de estereotipos, desde infantes, se les transmite que poseen un sexo privilegiado al atribuirle beneficios con respecto a lo biológico por el hecho de ser hombre y esto se debe a las significaciones construidas del sistema de institucionalizaciones que le rodea al adolescente de forma que, son transmitidos por medio de la interacción y el lenguaje. Es por esto que la mayoría de los/as adolescentes hombres mencionaron:

“Para mí ser un hombre es un beneficio porque las mujeres tienen la desventaja de quedar embarazada y de menstruar, mientras que nosotros podemos tener relaciones sexuales y nada más” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

“El ser hombre tiene la ventaja de no quedar embarazada” (GrupoFocalQuevedo, 2018).

“A veces el ser mujer... las excluyen bastantes por ejemplo en deportes, en el trabajo porque a veces son escogidas solo por el cuerpo” (GrupoFocalQuevedo, 2018).

Adicional a ello, la maternidad constituye un significado de opresión, al enfatizar que es una desventaja. Así mismo, esto demuestra que no hay un sentido de responsabilidad, la misma que se la adjudica únicamente a la mujer dejando a un lado su rol de paternidad. Según Camejo (2015) los adolescentes aún no alcanzan una madurez mental más que todo los hombres por lo que, tienen otros intereses y por ende se presentan menos receptivos para aceptar una responsabilidad.

4.2.3. Ideas sobre la orientación sexual

La mayoría de los adolescentes tienen claridad a lo que se refiere el concepto de orientación sexual, sin embargo, pocos lo asocian exclusivamente a la homosexualidad por sus creencias religiosas o estigmas sociales, por encima de las ideologías que se promueven sobre igualdad en diversidad y sobre la necesidad de cambios en una sociedad que se presenta como excluyente.

“No importa la orientación sexual de cada persona lo que importa es su capacidad” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

“Tengo un amigo que recién optó por eso, nosotros lo tratamos igual... no diferencias... por ahí un poquito de bullying entre amigos para molestar” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

Según Krauskopf (2016, p. 122) los grupos de pares en ocasiones pueden transmitir confianza y permitir que sus miembros alcancen su autonomía pero “los grupos de pares pueden también exacerbar los sentimientos de inseguridad de alguno de sus integrantes, cuando recalcan la desaprobación, traicionan la crianza, actúan con irrespeto o efectúan demandas excesivas”. Pese a que, se asuma una posición de igualdad el hecho de que se presenten estas manifestaciones de hostigamiento entre los pares puede incidir en la reconfiguración de su identidad por estas acciones que aporta a la presencia de estos sentimientos de inseguridad.

Por otro lado, la mayoría de los adolescentes ocultan esta postura ética a sus familias, por no aceptación de las mismas. Las expresiones de sexualidad a veces se ve obstaculizada por la incomprensión, rechazo o privacidad la orientación sexual (Baile, 2013).

“Yo con mi familia no hablo sobre mis amigas que son lesbianas ni anda de estas cosas, porque no entenderían... es más pensarían que también lo soy y eso no me agradaría” (EntrevistaGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

4.2.4. Ideas sobre la atracción sexual hacia el otro género y el mismo género

Existe una diferencia entre mujeres y hombres frente al tema, los/as adolescentes, hombres conciben a la atracción sexual ligado al cuerpo femenino:

“Un hombre que ve a una mujer más o menos enseguida la atrae y se le suben los impulsos” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

“Un hombre se fija primero en el cuerpo en cambio una mujer involucra sentimientos”
(GrupoFocalQuevedo, 2018).

Mientras las adolescentes mujeres, por el contrario la vinculan a la ilusión que les genera el ser, pensar y actuar y es sinónimo de enamoramiento:

“A mí cuando me atrae alguien es por sus conocimientos la verdad y por los momentos que uno ha compartido con esa persona” (GrupoFocalQuevedo, 2018).
“Por ejemplo un hombre que ve a una mujer con un trasero bonito de una le llega la atracción sexual, pero una mujer primero conoce al hombre y luego le atrae sexualmente” (GrupoFocalGuayaquil, Construcciones sociales de la diversidad sexual, 2018).

En cambio, esta atracción sexual se da de una forma diferente entre personas del mismo sexo. Señalando que:

“La atracción sexual en personas del mismo sexo se da de una forma más fugaz pueden estar en una fiesta y ya se pueden gustar intensamente aunque otras veces funciona así mismo como un hombre y una mujer que primero se conocen”
(GrupoFocalQuevedo, 2018).

Esta forma de percibir en cómo se genera la atracción sexual en personas del mismo sexo, se encuentra sesgada puesto que como lo menciona Gómez (2015) el deseo independientemente de la orientación sexual se da a través de los impulsos, es decir, que biológicamente el cuerpo va a producir cantidades de testosteronas ya sea en un hombre o en una mujer que le dará cabida al deseo y atracción sexual; las cuales están mediados por los incentivos o estímulos de acuerdo a la situación del momento.

En la adolescencia, la orientación del deseo se intensifica por lo que, pueden presentar atracción erótica y sexual hacia personas del otro sexo o del mismo sexo, encontrándose en la búsqueda de la redefinición de su identidad sexual, sin embargo, estará mediado de acuerdo a los aspectos culturales del mundo social por lo que, puede inhibir a que exprese libremente su sexualidad.

5. CONCLUSIONES

Las instituciones educativas se proyectan como uno de los principales espacios de socialización secundaria para los estudiantes, tanto que pareciera sustituir parcialmente a su sistema de socialización primaria (familia) esto por cuanto ha sido en ella donde han tenido la oportunidad de expandir sus interacciones con sus grupos de pares, llegando a ser posible para ellos la resignificación de su identidad desde lo que significan y representan ser para sus iguales.

En este proceso de resignificación es que los/as estudiantes han definido sus grupos de pertenencia desde sus similitudes, características e intereses; el sentimiento de pertenencia a un grupo de iguales y el significado que el/la estudiante le deposita a este, evidencia implícitamente la superación de la dicotomía entre el ser rechazado y el ser aceptado, de tal manera que, los logros alcanzados en esta dicotomía está preparando inocentemente a los/as estudiantes adolescentes a su vida adulta. Los/as estudiantes participantes no han sido solo comprendidos desde su individualidad sino también como una expresión de la dinámica de sus grupos de pares, puesto que en una gran medida desde ellos pueden aprender y desaprender los comportamientos, conocimientos, roles y funciones que deben adoptar para irse definiendo.

De igual manera, se muestran desde el diálogo con los jóvenes, como espacios de control social en los que algunos docentes sancionan aquellos estudiantes que son o que han percibido como diversos sexualmente desde sus esquemas mentales, esto definitivamente promueve la reproducción de prácticas discriminatorias dentro del colectivo académico, que han tenido lugar en la mayoría de casos desde sus sistemas familiares. El efecto del “currículo oculto” está aportando dentro de las instituciones educativas a la generación de una convivencia escolar que no colabora al desarrollo integral de cada uno de los/as estudiantes.

Es por ello que, existen estudiantes discriminados que discriminan o que permiten que sus otros compañeros sean discriminados por su diversidad

sexual, se está debiendo a que inconscientemente consideran que el problema de su exclusión radica en que ellos se muestren como son y no más bien en quien los agrede, considerando desde sus esquemas mentales que el ocultarlo les evitaría malos tratos por quienes los rodean.

La sexualidad de los/as adolescentes está ligada a todo su desarrollo psicosexual, donde la definición de su orientación sexual basada en su identidad sexual, es lo que lo conlleva a relacionarse sentimentalmente con los otros que responden a las características de su objeto sexual, en tanto que, más allá de buscar vínculos afectivos diferentes a los que ha recibido de su sistema familiar, también busca la satisfacción sexual mediante el acto sexual que son consumado por los/as adolescentes desde razones ligadas a lo emocional así como también a la experimentación por placer.

El medio social que rodea a los/as adolescentes está impregnado de un material sexual, en donde los/as adolescentes al no recibir desde su sistema familiar e institución educativa respuestas a sus cuestionamientos frente a la sexualidad de los otros y de la propia, toma la iniciativa de buscarlas en otros espacios y medios, tal como es el caso del internet y la pornografía. La mayor parte del conocimiento que tienen los/as adolescentes frente a la sexualidad y la diversidad sexual lo han obtenido por estos medios, conocimientos que luego son compartidos por sus grupos de pares, llegando a uno macro sobre un determinado aspecto de una realidad social específica; la manera en que estos han procesado e interpretando la información social de dicho elemento con los parámetros generales de la sociedad, actúa en algunos casos como un condicionante para desarrollar prácticas discriminatorias sustentadas histórica, social y culturalmente desde un escenario heteronormativo. Puesto que la identidad individual de los/as adolescentes, se apoya en la familiar para luego reflejarse en el contexto social que se desenvuelve, en tanto que el medio social al que se expone llega a influir en la configuración de su personalidad, en la aceptación de sí mismo y en el reconocimiento que le asignan a los demás.

Los/as estudiantes participantes no tienen claro lo que comprende la sexualidad ni la diversidad sexual, al profundizar estos temas de una manera segregada se hace visible la forma en que ellos relacionan como iguales las prácticas sexuales, el sexo y la sexualidad. En gran medida esto se generó por la falta de involucramiento de sus sistemas familiares y de sus instituciones educativas, que han mantenido ante ellos la sexualidad y los contenidos de diversidad sexual como aquello que debe hablarse poco debido a que representa algo oculto, dejando de manifiesto a unos adolescentes que se encuentran solos ante un contexto sexuado, donde los padres de familia están desorientados y los docentes paralizados por las complejas situaciones que se les presenta desde la dinámica de los propios los/as estudiantes adolescentes.

Pese a que los/as estudiantes participantes del estudio se encontraban en una etapa de adolescencia tardía, la permeabilidad de la influencia social en la identidad del adolescente aún está presente, algunos de los/as adolescentes no muestran confianza en la toma de sus decisiones e ideas cuando se encuentran en grupos, llevando a que se tome en cuenta las percepciones, interpretaciones y creencias de los otros; esto involucra que el adolescente tenga sentimientos de inseguridad lo cual aporta por ende a la reconfiguración de su identidad con el fin de cohesionarse aún más. De esta manera, se entiende que en los grupos de pares prevalece una marcada dependencia entre sus miembros por lo que hay resistencia al integrar a otras personas y en ocasiones presentan sentimientos de miedo a fallarle a sus pares porque esto implicaría que sean excluidos.

En el discurso de los/as adolescentes existe una disminución en la presencia de patrones normativos sobre el rol que ocupa el hombre y la mujer pese a que están presentes en los distintos espacios del sistema social. Así como también, hay un discurso predominante de líneas de inclusión hacia la diversidad, sin embargo, hay resistencia en demostrarlo en el argumento por creencias permeadas por el sistema social. Por este sistema, los grupos LGBTI son vistos como un instrumento para conseguir reconocimiento social permitiéndole ganar popularidad aportando a que sólo adopten preferencias

sexuales por experimentación. Prevalece desaprobación en la definición de la orientación sexual del adolescente en este contexto, siendo transmitida incluso de profesionales del cuerpo académico a adolescentes de forma que esto involucra a generar prácticas de exclusión hacia éstos siendo modelado por los estudiantes. Además es un aspecto que obstaculiza a la construcción de su identidad en base a sus reales deseos internos.

La exploración del cuerpo en el/la adolescente promueve al conocimiento de sus deseos e impulsos más profundos e incluso a generar un vínculo emocional consigo mismo. A partir de esta exploración se genera la experimentación de la masturbación siendo aún vista como un tabú en ciertos adolescentes en especial, en las mujeres. Ciertas adolescentes mujeres mostraron expresiones de desagrado cuando se hablaba de la masturbación en hombres o mujeres, en cambio los hombres tenían posturas de aprobación e incluso enfatizaron que entre las propias mujeres esta práctica es juzgada.

Los conocimientos sobre diversidad sexual que han obtenido los/as adolescentes es obtenida por la familia, institución educativa y amigos siendo ésta última la primordial para tomarla en consideración. Los conocimientos transmitidos por la familia quedan como última opción debido a que en ocasiones hablar sobre sexualidad aún es un tabú o es una prohibición por creencias religiosas, por lo que los/as adolescentes buscan otras respuestas. Por ello, los grupos de pares y/o amigos constituyen los principales transmisores de información sobre sexualidad.

Los/as adolescentes consideran que la feminidad es lo mismo que mujer y que masculinidad es igual al hecho de ser hombre, encontrándose arraigada las conceptualizaciones con los roles tradicionales que se les ha otorgado históricamente a las mujeres y hombres, pese a que en su discurso mantienen una línea de igualdad se les adjudica al hombre actitudes de fuerza y a las mujeres de fragilidad, así mismo en cuanto a las actividades que desempeñan, por lo que se puede decir que ambos sexos se excluyen entre sí al mencionar que uno puede ser, hacer o pensar de una determinada manera que el otro no. Por esto es que, la maternidad le atribuyen como un

rol exclusivo de la mujer, por ende, hay una desvinculación de la responsabilidad que tiene el hombre con su paternidad por esto lo ven como un beneficio.

La influencia del sistema social en la heteronormatividad se intensifica incluso en el contexto educativo, de manera que se visibiliza prácticas de rechazo hacia la orientación sexual pese a que en su discurso se evidencia lo contrario. Hay adolescentes que presentan más aceptación hacia los grupos LGBTI puesto que ven beneficios al tener amigos/as LGBTI, permitiéndoles conocer aspectos que antes desconocía en cambio las mujeres tienen más temores hacia los LGBTI. Por otro lado, la preferencia sexual lo ven como una forma de obtener reconocimiento y aceptación social, por esto es que en ocasiones sólo se definen con una orientación sexual diferente por curiosidad. Desde el sistema familiar, es posible que por sus conceptos y creencias sobre los LGBTI se transmita que la heterosexualidad es la única orientación sexual posible transmitiendo en ocasiones prácticas de exclusión reproduciéndolas a sus pares. Transmitiendo incluso cómo deben expresar su sexualidad por el hecho de ser hombre y mujer de forma que obstaculiza a la libre expresión de la misma.

Desde la percepción de los/as adolescentes, la atracción sexual se da por un gusto ligado a lo físico, en cambio en las chicas se da por el vínculo emocional que desarrolla con el chico; la atracción sexual en las personas del mismo sexo se da de una forma fugaz y lo ven como algo “extraño” de tal forma que las expresiones faciales que presentaron fueron de rechazo.

Las prácticas sexuales en la adolescencia se dan de manera precoz por la influencia de los pares, presentándose en mayor medida por las chicas. Se presenta una actitud desfavorable frente a los métodos anticonceptivos en los hombres a diferencia de las mujeres que tienen desconfianza ante que el adolescente busque protegerse. Ambos sexos conocen los riesgos que conlleva no usar anticonceptivos, sin embargo, justifican las prácticas sexuales sin protección por el deseo sexual que se presenta en esa situación.

6. REFERENCIAS

Aguirre Baztán, Á. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona-España: Marcombo. Obtenido de https://www.academia.edu/12005926/Psicolog%C3%ADa_de_la_adolescencia_-_Angel_Aguirre_Bastan

Alvarado et al., (2007). *Introducción a la psicología social sociológica*. España: Editorial UOC. Obtenido de https://www.academia.edu/35961800/Introduccion_a_la_psicologia_social_sociologica_alvaro_garrido_y_schweiger

Baile, J. (2013). *El joven homosexual. Cómo comprenderle y ayudarlo*. Editorial Desclée de Brouwer.

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires-Argentina: Amorrortu Editores. Obtenido de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

Bimbi, B. (2006). *Educación y diversidad sexual*. España: Gobierno de Canarias. Obtenido de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofesnortedetenerife/wp-content/uploads/sites/4/2016/05/educacion-y-diversidadsexual.pdf>

Bordignon, N. A. (Julio-diciembre de 2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 2(2), 50-63. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>

Camejo, R. (2015). *Embarazo en la adolescencia*. El Cid Editor.

Cisneros Sosa, A. (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 14(41), 104-126.

Comisión de Educación de COGAM-Miembro de la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGT)). (2002-2003).

Homofobia en el Sistema Educativo. España: Comisión de Educación de COGAM-Miembro de la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGT)). Obtenido de <http://www.felgtb.org/rs/466/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/807/filename/homofobia-en-el-sistema-educativo.pdf>

Entenza, A. (octubre de 2014). *Diversidad sexual e identidad de género en la educación*. Brasil, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Obtenido de Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación : <https://redclade.org/wp-content/uploads/Diversidad-Sexual-e-Identidad-de-G%C3%A9nero-en-la-Educaci%C3%B3n.pdf>

EntrevistaGuayaquil. (6 de julio de 2018). Construcciones sociales de la diversidad sexual. (Matías, & Moreira, Entrevistadores)

EntrevistaQuevedo. (12 de julio de 2018). Construcciones sociales sobre diversidad sexual. (Matías, & Moreira, Entrevistadores)

Equipo Académico. (2009). *Reseña crítica de “La construcción social de la realidad”, de Berger, Peter y Luckmann, Thomas*. Argentina, La Bisagra.

Gómez, J. (2015). *El desarrollo sexual en la adolescencia*. España: Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.

GrupoFocalGuayaquil. (5 de julio de 2018). Construcciones sociales de la diversidad sexual. (Matías, & Moreira, Entrevistadores)

GrupoFocalQuevedo. (11 de Julio de 2018). Construcciones sociales sobre diversidad sexual. (Matías, & Moreira, Entrevistadores)

Guzmán, L. (2016). *Roles sexuales y roles de género: ¿Significan lo mismo?* Obtenido de Universidad de Costa Rica , <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000124.pdf>

Jarpa Arriagada, C. G. (2002). Medicación Social: Construcción Social de un Significado. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 11(1), 89-96. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901112.pdf>

Krauskopf, D. (2016). *La salud del adolescente y del joven*. Organización Panamericana de la Salud.

Luna Gallardo, G. P. (2010). *Aprendiendo y Educando con Inclusión-Guía de consulta sobre Sexualidad, Diversidad Sexual y Derechos Humanos para Docentes de Educación Básica Regular*. Lima-Perú: Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos PROMSEX. Obtenido de http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/Aprendiendo_PROMSEX.pdf

Ortiz Hernández, L., y García Torres, M. I. (2005). Efectos de la violencia y la discriminación en la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro*, 21(3), 913-925. doi:<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000300026>

Pérez Rubio, A. M. (2012). Sobre el Constructivismo: Construcción social de lo real y práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 5-21. Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5652/pr.5652.pdf

Perlo, C. L. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 9(16), 89-107. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87701607>

Pons Diez, X. (2010). La Aportación a la Psicología Social del Interaccionismo Simbólico: Una Revisión Histórica. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 23-41. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268858>

Red Iberoamericana de Educación LGBT. (2016). *Sumando Libertades- Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*. Iberoamérica (Colombia, España, Uruguay, Chile y Perú): Red Iberoamericana de Educación LGBT. Obtenido de http://educacionlgbti.org/wp-content/uploads/2016/12/SumandoLibertades_Dic16.pdf

Robles Martínez, B. (Febrero de 2008). La infancia y la niñez en el sentido de la identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erick Erickson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), 29-34. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>

Téllez, A., y Dolores, A. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis local. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 80-103 . Obtenido de <http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N2/EI%20significado%20de%20la%20masculinidad.pdf>



Una revisión del Trabajo Social con migrantes y refugiados. Construyendo nuevas bases teóricas y metodológicas

A Review of Social Work with Migrants and Refugees. Building New Theoretical and Methodological Bases

Joan Lacomba

Universidad de Valencia

Resumen: La intervención con población inmigrante y refugiada ha sido un componente fundamental en los orígenes del trabajo social. Basándonos en la revisión de la literatura nacional e internacional, en este artículo tratamos de mostrar los principales aportes desde el trabajo social a la comprensión y la intervención con poblaciones migrantes y refugiadas, tanto desde la experiencia española como la de otros países. A pesar de la larga tradición del trabajo social en dicho ámbito y la centralidad del mismo en la atención a personas migrantes y refugiadas, nuestra disciplina sigue teniendo dificultades para articular propuestas teóricas y metodológicas suficientemente sólidas.

Palabras clave: Inmigración, Intervención, Metodología, Refugio, Trabajo Social.

Abstract: Intervention with the immigrant and refugee population has been a fundamental component in the origins of social work. Based on the review of the national and international literature, in this article we try to show the main contributions from social work to understanding and intervention with migrant and refugee populations, both from the Spanish experience and from other countries. Despite the long tradition of social work in this field and its centrality in caring for migrants and refugees, our discipline continues to have difficulties in articulating sufficiently solid theoretical and methodological proposals.

Key words: Immigration, Intervention, Methodology, Refugee, Social Work.

Recibido: 28/04/2020 Revisado: 09/06/2020 Aceptado: 18/06/2020 Publicado: 07/07/2020

Referencia normalizada: Lacomba, J. (2020). Una revisión del Trabajo Social con migrantes y refugiados. Construyendo nuevas bases teóricas y metodológicas. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 293-332. Doi: 10.15257/ehquidad.2020.0020

Correspondencia: Joan Lacomba. Universidad de Valencia Correo electrónico: joan.lacomba@uv.es

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo social guarda una estrecha relación histórica con la inmigración y el refugio. Las más destacadas promotoras del trabajo social contemporáneo tuvieron un papel fundamental en la atención y protección de los derechos de migrantes y refugiados en los Estados Unidos de comienzos del siglo XX, y un buen número de las trabajadoras sociales de la época desarrollaron gran parte de su trabajo en contacto con la población inmigrante que se instalaba en los barrios pobres de las ciudades industriales (Franklin, 1986). Jane Addams fue reconocida con el Premio Nobel de la Paz en 1931, precisamente por su implicación en la oposición a la guerra y sus consecuencias sobre la vida de millones de personas desplazadas. Su labor profesional y activismo social le llevó a atender a muchos de los desplazados por la I Guerra Mundial en la misma Hull House, así como a formar parte del Comité Estadounidense para los Refugiados e Inmigrantes, y Grace Abbot –otra figura clave de la Hull House– se convirtió en presidenta de la *Immigrants' Protective League*.

Al igual que ellas, Mary Richmond también destacó por su trabajo con los inmigrantes llegados desde finales del siglo XIX a los Estados Unidos en condiciones difíciles, una experiencia que quedó plasmada en 1917 en su libro *Social Diagnosis*. En este texto fundacional del trabajo social Richmond dedicó un capítulo a la familia inmigrante, además de numerosas referencias a las dificultades en la integración de los recién llegados al país, especialmente desde Europa, huyendo primero de los problemas económicos y, más tarde, de las consecuencias de la guerra. En el libro, Richmond dio buena cuenta de su preocupación y sensibilidad por el trabajo social con la población inmigrante, como muestra el siguiente párrafo: “Los individuos y las familias no pueden considerarse exclusivamente inmigrantes recientes que presentan ciertas características raciales y nacionales. Son, ante todo, seres humanos” (Richmond, 1917; en 2005, p. 455).

La antigüedad e intensidad del nexo entre trabajo social e inmigración en los Estados Unidos ha permitido la consolidación de una extensa literatura profesional especializada de carácter teórico y metodológico (Potocki-Tripodi, 2002; Williams y Graham, 2016). Más allá de los Estados Unidos, en el

plano internacional –especialmente anglófono– también se ha producido una dinámica similar. En un estudio de la producción bibliográfica internacional sobre la migración y el refugio en el ámbito científico del trabajo social, desarrollado por Shier, Engstrom y Graham (2011), estos identifican un total de 1.391 artículos publicados en revistas especializadas en el período 1985-2005. El trabajo concluye que la literatura tiende a centrarse en las implicaciones de los sistemas políticos y económicos sobre los migrantes internacionales y los patrones de migración, pero que existe una falta de discusión sobre los factores culturales que impacta tanto en la formación como en la práctica del trabajo social, y que se necesita más investigación sobre las formas específicas y únicas en que los grupos culturales interactúan con los programas y profesionales de bienestar social (Shier et al., 2011, p. 52).

Aunque más tarde que en los Estados Unidos, en España el trabajo social también aparece estrechamente vinculado a la atención de la inmigración. Inicialmente, con las poblaciones emigradas desde el campo a los grandes núcleos urbanos e industriales del país desde los años cincuenta y, más tarde, con los primeros migrantes laborales extranjeros llegados a España a partir de los años ochenta. Buen reflejo de ello son los trabajos de investigación pioneros desarrollados por profesionales del trabajo social, especialmente entre la inmigración marroquí en Cataluña (Roca et al., 1981; Roca, 1983).

En la actualidad, tanto en España como en Estados Unidos, o en cualquier otro país receptor de migrantes y refugiados, la escala y la complejidad del fenómeno exigen un cambio de gran alcance desde dentro del trabajo social. De acuerdo con Williams y Graham (2014) las migraciones empujan a la profesión a tener presentes los problemas en las intervenciones, en la capacitación de las y los trabajadores sociales y en los tipos de investigación que emprenden. Y añaden que, “como profesión, estamos bien ubicados para identificar significativamente la naturaleza de las necesidades, dar forma a los discursos de asentamiento e integración, desarrollar modelos de práctica y contribuir al desarrollo de políticas” (Williams y Graham, 2014, p. i5-i6).

Sin embargo, nuestra principal hipótesis en este artículo es que, pese a ciertos avances teóricos y metodológicos, pero contando también con significativas potencialidades, el trabajo social con migrantes y refugiados – al menos en el caso español– sigue falto de una propuesta coherente y suficientemente articulada, lo que tratamos de corroborar a partir de una amplia revisión de la literatura especializada tanto nacional como internacional sobre la materia.

Con el objetivo de presentar algunos de los principales aportes desde el trabajo social a la comprensión y la intervención con poblaciones migrantes y refugiadas, en el primer apartado del artículo nos centramos en los abordajes más significativos en torno la migración y el refugio. En segundo lugar, recopilamos las contribuciones más significativas desde el trabajo social en España. En tercer lugar, prestamos atención a las corrientes teóricas y metodológicas en el trabajo social con migrantes y refugiados que resultan de mayor interés en la actualidad. Por último, hacemos balance de algunos de los dilemas y contradicciones a los que se enfrenta el trabajo social en el ámbito de la inmigración y el refugio.

2. LOS ABORDAJES DE LA MIGRACIÓN Y EL REFUGIO DESDE EL TRABAJO SOCIAL. VIEJAS Y NUEVAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Como hemos señalado, en los Estados Unidos de finales del siglo XIX y comienzos del XX la llegada al país de millones de personas desde muy diversos lugares del mundo, coincidió con la emergencia de las primeras formas de acción social organizada y enmarcada en una metodología sistematizada que acabarían sentando las bases para un trabajo social con carácter científico. En medio de los enormes problemas de integración urbana que planteaba una migración de tal magnitud, surgieron las primeras iniciativas que trataban de prestar servicios a los recién llegados y garantizar su conversión en ciudadanos del nuevo país en construcción que los acogía.

En este contexto, el papel de las profesionales pioneras del trabajo social como Jane Addams resultó fundamental. Como señala Balgopal (2000, p. 15),

los pioneros del trabajo social asumieron el rol de mediadores y defensores de los inmigrantes y su adaptación al nuevo medio. La propia Addams escribió que “los miembros de la Hull House buscaban no sólo entender a sus vecinos inmigrantes sino presentarlos a un público que tenía temores y dudas acerca de aquellos tipos no americanos que vivían en los barrios marginales”. Por ello, tanto Addams como otros de sus colegas, trabajaron por diseñar un programa de reasentamiento que facilitase la integración y la aceptación de los inmigrantes llegados a una sociedad con importantes problemas de desestructuración, bajo el ideal asimilacionista americano de lo que luego se conocería como *melting pot* o crisol de cultural. Según Balgopal, el ideal del crisol, implementado a través de la asimilación, contribuyó a la efectividad del trabajo social, interviniendo con diferentes grupos de inmigrantes en su propio vecindario y ambientes, a menudo sirviendo bajo la misma estructura de agencia y proporcionando servicios a clientes de todas las edades (Balgopal, 2000, p. 16).

Precisamente, las formas de enfocar el trabajo social con la población inmigrante fueron generando también diferencias en torno a las mismas, y la necesidad de sistematización de las prácticas para construir metodologías científicas fue imponiéndose. La misma Mary Richmond dio cuenta de ello cuando en su *Social Diagnosis* (1917) advertía que “al relacionarse con clientes extranjeros, el trabajador social de casos puede cometer uno de los dos errores siguientes: puede considerarlos como miembros de una colonia o de una nacionalidad con unas características fijas, o puede ignorar sus peculiaridades nacionales y raciales y tratar de aplicarles los mismos criterios que aplicaría a sus compatriotas. Probablemente se sorprenderá si comete este segundo error. No tardará mucho en aprender que no puede ignorar las características nacionales por completo. Pero sólo una larga experiencia le enseñará a atribuir estas características a otros con el mismo cuidado que le gustaría que tuviera su propio consejero si él mismo fuera un extranjero en tierra desconocida y estuviera en dificultades” (2005, p. 449).

En el mundo actual, y teniendo en cuenta la gran cantidad de implicaciones presentes en el trabajo social con inmigrantes, las condiciones propias de la

migración desafían a las y los trabajadores sociales a utilizar de manera creativa y crítica las teorías y los conceptos en línea con el mandato ético y profesional (García, 2016, p. 104). La praxis del trabajo social con migrantes y refugiados necesita de un soporte teórico y metodológico que oriente las intervenciones y las dote de ciertas garantías de éxito. En el trabajo social actual con migrantes y refugiados encontramos referencias a un amplio campo de teorías, enfoques, conceptos, así como técnicas e instrumentos que se emplean en la acción profesional, aunque no siempre de una forma consciente, lógica y articulada.

Desde la larga trayectoria de Suiza en la acogida y atención a personas migrantes y refugiadas, Bolzman (2009) ha identificado cinco modelos de trabajo social con población inmigrante: 1) El modelo reparador-asimilacionista, que se centra en los problemas de incompatibilidad de los inmigrantes con la cultura de la sociedad de acogida y la necesidad de limar las diferencias modernizando a los inmigrantes e igualándolos con los autóctonos, con un enfoque de ayuda con un trasfondo neocolonial. 2) El modelo etnocultural, que trata de lograr una mejor comprensión de las particularidades culturales para realizar diagnósticos más precisos e integrarlas como un recurso en los procesos de intervención, donde el trabajador social adquiere el rol de facilitador o mediador entre los inmigrantes y la sociedad de acogida. 3) El modelo comunitario, que defiende el valor de los lazos y las estructuras comunitarias de los inmigrantes como un trampolín para lograr su integración, reparando éstos para dotar de una mayor fortaleza a los colectivos de inmigrantes, pero con el consiguiente riesgo de guetización. 4) El modelo intercultural, que parte de la idea de que tanto inmigrantes como autóctonos viven en un mundo pluricultural y complejo en el que han de encontrar su sitio, lo que puede dar lugar a malentendidos y conflictos que requieren de una negociación y mediación por parte de los profesionales. 5) El modelo antidiscriminatorio, que se centra en la cuestión de los derechos y el estatus jurídico de los inmigrantes, los cuáles se enfrentan a desigualdades y discriminaciones que los profesionales deben combatir en el plano institucional y social.

Tabla 1. Modelos de Trabajo Social con inmigrantes

MODELO	Concepción del otro	Eje de la acción	Papel del profesional	Fortalezas	Límites
REPARADOR-ASIMILACIONISTA	Portador de una cultura incompatible con la cultura local	Modernización y adaptación de los inmigrantes	Resocializar a los inmigrantes	Coincide con una parte de la opinión pública	Cuestionable desde el punto de vista ético y moral
ETNOCULTURAL	Los inmigrantes disponen de un patrimonio cultural valioso	Valorizar la cultura del otro	Comprender las diferencias y particularidades	Dota de autoestima a los inmigrantes	Relativismo acrítico
COMUNITARIO	Los inmigrantes están insertos en redes y estructuras	Recomponer esas estructuras	Dinamizador de redes sociales y de ayuda	Puede actuar como trampolín de la integración	Riesgo de guetización
INTERCULTURAL	Tanto inmigrantes como autóctonos comparten un escenario de pluralidad	Afrontar los conflictos con la negociación	Mediador	Aborda positivamente el conflicto	La mediación no siempre tiene éxito
ANTI-DISCRIMINATORIO	El inmigrante es objeto de discriminación	Revertir la situación de desigualdad entre inmigrantes y autóctonos	Denunciar y luchar contra la discriminación	Hace visibles las desigualdades	Puede generar frustraciones

Fuente: Elaboración propia a partir de Bolzman (2009).

Otra sistematización de los posibles modelos es la que aporta Guzmán (2011) cuando trata de explicar el abordaje de la cuestión étnica desde la profesión del trabajo social, donde se habrían dado tres aproximaciones que a su vez recogen varios enfoques. Estas son: 1) el pluralismo liberal; 2) el pluralismo cultural, que incluye el paradigma del trabajo social desde una perspectiva afrocéntrica, el enfoque étnico-sensitivo y el trabajo social multicultural, intercultural y cross-cultural; y 3) las aproximaciones estructurales: trabajo social antiopresivo y trabajo social con perspectiva de justicia social reparativa (Guzmán, 2011, p. 175-176).

Por su parte, a partir de la experiencia canadiense, pero mirando hacia el contexto español, Raya (2006) realiza una sistematización de los principales modelos del trabajo social en medio pluri-étnico, como ahora: modelo

centrado en la conciencia de la cultura y de las minorías, modelo étnicamente sensible, modelo de aproximación por etapas, modelo de trabajo social transcultural, modelo de ayuda-mediación intercultural y modelo estructural.

Junto a ellos, otro de los modelos que ha adquirido protagonismo en la práctica profesional en el ámbito de la migración y el refugio ha sido el trabajo social competente culturalmente, cuyo origen y máximo desarrollo se sitúa en los Estados Unidos. Allí, el trabajo social competente culturalmente ha contado con una larga trayectoria en el ejercicio profesional, y se considera que una práctica culturalmente competente es una responsabilidad ética para todos las y los trabajadores sociales y una absoluta necesidad cuando se trabaja con poblaciones inmigrantes. Las y los trabajadores sociales –dicen Ortiz y Congress (2016)– necesitan comprender el espectro completo de problemas que enfrentan los inmigrantes antes de que abandonen su país de origen, y los que experimentan los inmigrantes cuando se enfrentan a su llegada (Ortiz y Congress, 2016, p. 69). En la misma línea, otros profesionales norteamericanos también han dado soporte a este enfoque, destacando que las y los trabajadores sociales “deben reconocer la importancia de una práctica culturalmente competente que aborde los problemas del cliente en el contexto de su comprensión y conciencia cultural” (Diaconu et al., 2016, p. 6).

En España, la necesidad de incorporar la perspectiva intercultural en la intervención con población inmigrante ha sido destacada por diferentes autores que retoman en buena medida las referencias francesas en el trabajo social intercultural (Prieur et al., 2006; Cohen-Emerique, 2011). Por ejemplo, Fernández, Vázquez y Álvarez (2014) reivindican la importancia de las competencias culturales y la sensibilidad intercultural en la acción profesional, al igual que Aguilar (2004), así como el empleo de la mediación o del método de los incidentes críticos en la intervención con inmigrantes (Vázquez y González, 1996); Reboloso, Hernández, Fernández y Cantón (2003) hablan de introducir la sensibilidad cultural en los instrumentos de evaluación y diagnóstico, así como la necesidad de formación en competencias interculturales; también Martín (2007) incide en la

conveniencia de adoptar un enfoque transcultural para abordar cuestiones como el estrés o el duelo migratorios.

De hecho, en el caso español, el modelo intercultural y de mediación es el que habría tenido un mayor desarrollo, tanto en el diseño de las políticas públicas (véase los Planes Estratégicos de Ciudadanía e Integración de carácter estatal, así como los diferentes planes autonómicos de inmigración) como en los programas e intervenciones llevadas a cabo en los últimos años. En este sentido habría que destacar la importancia de la mediación intercultural como estrategia de integración/inclusión en los Planes y Políticas públicas de inmigración. Por ejemplo, el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración, PECCI 2011-2014 (Ministerio de Trabajo e Inmigración) apuesta por el desarrollo de programas de mediación intercultural para la prevención y resolución de conflictos.

Además del trabajo social competente culturalmente y el trabajo social intercultural o transcultural, en las últimas décadas también han surgido otras propuestas teóricas y metodológicas innovadoras que inciden en la complejidad del mundo actual y en la necesidad de conectar las intervenciones locales con la dimensión global de las problemáticas que afrontamos, tales como la migración y el refugio. Así, propuestas como el trabajo social internacional (Healy, 2007; Payne y Askeland, 2008) o el trabajo social verde (Dominelli, 2012), ponen un mayor énfasis en la globalización de los problemas y las respuestas a los mismos con una mirada menos local.

En cuanto al trabajo social internacional, este se define como la acción profesional internacional y la capacidad internacional para la acción por parte de la profesión del trabajo social y sus miembros, con cuatro dimensiones: prácticas domésticas internacionalmente relacionadas y su defensa, intercambio profesional, práctica internacional, y desarrollo de políticas internacionales y de apoyo (Healy, 2007). El trabajo social internacional incluye actividades como el trabajo en agencias de desarrollo del Sur (ONGD), trabajo en agencias oficiales internacionales de desarrollo,

el trabajo sobre temáticas transnacionales y el trabajo para organizaciones de trabajo social internacional (Payne y Askeland, 2008).

En esta línea, Healy (2007) insiste en que el conocimiento internacional es esencial para el trabajo social competente con inmigrantes y familias transnacionales, y poder conectar los problemas domésticos y globales, dado que –como ella dice– “no existe el trabajo social puramente doméstico o local en el siglo XXI” (Healy, 2004: 64). Ello cobra especial relevancia si tenemos en cuenta la necesidad de incorporar la comprensión de la dimensión transnacional de las familias migrantes (Baldassar y Merla, 2014) o el papel que juegan las remesas en sus economías domésticas y hogares, tanto aquellas de naturaleza monetaria (Canales, 2005) como social (Levitt y Lamba-Neves, 2011). En España, el trabajo social internacional no ocupa un lugar relevante, pero empieza a ser reivindicado en trabajos como el de Manzanera (2012).

Por su parte, el trabajo social verde incide especialmente en el papel del trabajo social en la defensa de los derechos humanos y la protección del medio ambiente (justicia ambiental). Para Dominelli (2012), el trabajo social verde es una parte esencial del esfuerzo por reducir la huella que las personas ejercen sobre el medio ambiente, al tiempo que se garantiza que los recursos se compartan equitativamente entre todos los habitantes de la tierra, su flora y su fauna. Este se basa en la materialización de los derechos humanos de las personas, la justicia social y ambiental y la ciudadanía, incluye una crítica del consumismo, la hiper-urbanización, el neoliberalismo y las soluciones dirigidas por expertos a los desafíos sociales que enfrenta actualmente la humanidad, con el compromiso de facilitar la acción de las poblaciones locales (agencia), valorar su conocimiento y coproducir soluciones, fomentando el empoderamiento de las mismas a través de sus valores y habilidades (Dominelli, 2012). Pero, al igual que ocurre con el trabajo social internacional, el trabajo social verde sigue siendo marginal en el trabajo social en España, pese a que puede ayudar a contextualizar en mejor grado las problemáticas de la migración y el refugio, asociadas específicamente al cambio climático.

Junto al trabajo social internacional o al trabajo social verde, también ha empezado a difundirse el trabajo social transnacional. En este último caso, y en tanto que el trabajo social internacional no se aleja totalmente de una concepción sedentaria de la acción, autores como Righard y Boccagni (2015) proponen ir más allá y demandan un enfoque transnacional para el mismo; es decir, un trabajo social que tome en cuenta todos los vínculos que se generan entre sociedades de origen y destino con la movilidad y que afectan a la práctica profesional con personas migrantes y refugiadas. Boccagni, Righard y Bolzman (2015) plantean que, en paralelo con la transnacionalización de las sociedades en el contexto de la globalización, se hace también necesario dar una dimensión transnacional al trabajo social y, muy particularmente, al trabajo social con poblaciones inmigrantes, en la medida en que sus necesidades involucran a contextos de vida significativos en sus países de origen (Boccagni et al., 2015, p. 315). El trabajo social transnacional implicaría, además de tener en cuenta los entornos de vida de los clientes y las redes relevantes, un seguimiento de las interacciones entre los inmigrantes y sus contactos en otros lugares, así como formas de colaboración virtual y transfronteriza entre agencias y profesionales en otros países, lo que implica adquirir las habilidades necesarias para usar las TIC o desarrollar infraestructuras adecuadas (2015: 316). En esta línea, la investigación de Bolzman (2015) sobre trabajadores sociales latinoamericanos en Suiza demuestra la viabilidad del trabajo social transnacional en la práctica profesional.

En España, el trabajo social transnacional tampoco ha logrado un desarrollo significativo, pero empieza a hacerse presente en trabajos como el de Fuentes (2014), que reivindica este enfoque para atender la complejidad que plantean las intervenciones con familias inmigrantes que extienden su presencia y sus vínculos más allá de las fronteras nacionales, confrontando el nacionalismo metodológico de las intervenciones sociales con la realidad transnacional de las vidas de los inmigrantes, así como la necesidad de políticas sociales y sistemas de protección de naturaleza transnacional.

3. EL TRABAJO SOCIAL CON MIGRANTES Y REFUGIADOS EN ESPAÑA

El relato de los inicios del trabajo social con inmigrantes en los Estados Unidos, que es al mismo tiempo el propio relato del origen del trabajo social moderno, no se encuentra muy alejado de lo que podría ser la experiencia española y los orígenes del trabajo social científico en España, desarrollado en el seno de las poblaciones inmigrantes que llegaron a las grandes capitales españolas en los años cincuenta, y sobre todo en los sesenta y setenta, como consecuencia de las migraciones del campo a la ciudad. Fueron precisamente las poblaciones que protagonizaron las migraciones internas desde el interior rural hacia las grandes ciudades que actuaban como polos productivos económicos y de modernidad, las que centraron buena parte de los esfuerzos de las asistentes sociales que en aquellos años sentaron los cimientos de lo que sería posteriormente el trabajo social institucionalizado. Buenos ejemplos de ello los encontramos en el trabajo desarrollado en los barrios de las periferias de Madrid y, especialmente, de Barcelona, donde además del reto de la integración social y económica se planteaba también el reto de la integración cultural de las poblaciones recién llegadas. Son ejemplo de ese estado y de esa época el trabajo de muchas de las mujeres profesionales del trabajo social que formaron parte de las primeras intervenciones que desarrollaron entidades sociales religiosas en los barrios de asentamiento de la población migrante en los años cincuenta y sesenta, y más tarde, ya dentro de los incipientes dispositivos institucionales de las administraciones, a partir de los años setenta.

Posteriormente, y aunque España se habría convertido en pocas décadas en uno de los países desarrollados con mayor presencia de población inmigrante, y que ésta ha producido una importante preocupación política y social en los últimos tiempos, la intervención con la misma no ha alcanzado un grado de desarrollo muy notable. Del mismo modo, y a pesar de ser muy posiblemente unos de los profesionales sociales con mayor contacto con la población inmigrante, las y los trabajadores sociales no han generado una apreciable producción metodológica sobre su labor que se haya plasmado en la literatura especializada. En este sentido, Barrera, Malagón y Sarasola

(2011) han llegado a indicar que, aunque “en líneas generales, es el trabajador social el profesional más destacado en este campo, sus formas de intervención no son diferentes con el colectivo de inmigrantes, ni desde el punto de vista metodológico, ni en los enfoques paradigmáticos que utiliza. Sí destaca su profesionalidad y cualificación técnica. En cambio, no encontramos trabajo social crítico, ni trabajo social comunitario ortodoxo con este colectivo” (Barrera et al., 2011, p. 34).

Algunas aportaciones desde el trabajo social han conectado el ámbito de las políticas sociales (Alemán y Soriano, 2014) o el sistema de servicios sociales (Gutiérrez Resa, 2013) con la inmigración, pero no se han prodigado las propuestas en el campo de la intervención. Existen trabajos que advierten a los profesionales de variables que han de tener en cuenta a la hora de intervenir con la población inmigrante/refugiada. Inciden, por ejemplo, en la cuestión legislativa (Verde, 2001), en la importancia del duelo migratorio (Labrador, 2004), de los valores (Setién, 2004) o en la dimensión intercultural de la intervención (Vázquez, 2002), pero no siempre se acompañan de una propuesta metodológicamente sistematizada.

Pese a la importancia social adquirida por la inmigración, las propuestas metodológicas en torno a la intervención con población inmigrante no han logrado una gran solidez en nuestro país. Las primeras formulaciones a nivel metodológico –al menos aquellas que han aparecido publicadas– podemos datarlas a comienzos de los años noventa, en trabajos como el de Emilia Alonso (1990), que escribía sobre la necesidad de “propiciar medidas facilitadoras de la información, relación y comunicación con las minorías de extranjeros que favorezcan su participación en la vida civil y cultural, la ayuda a la creación y desarrollo de asociaciones de inmigrantes en defensa de sus intereses y en el respeto a su propia identidad, así como la colaboración con agencias voluntarias, organizaciones de solidaridad y las propias asociaciones de inmigrantes en las acciones dirigidas a legalizar su situación en España y a conseguir un cambio de actitudes que haga posible el reconocimiento de las minorías étnicas como una parte integrante de la sociedad española” (Alonso, 1990, p. 100).

A medida que la inmigración se convertía en un fenómeno social que despertaba el interés de los investigadores y profesionales (a finales de los años noventa), se fueron generando una serie de formulaciones metodológicas que no han tenido posteriormente un gran recorrido, como puede verse en las propuestas de Santos o Escobar y Gascón. En el caso de Santos, afirmaba que “la actuación debe ir orientada por una metodología que parte de la investigación constante de las «necesidades sentidas» en cada momento, así como del proceso de inserción que todo inmigrante o refugiado va a iniciar desde su llegada a España” y hacía referencia al uso de técnicas específicas en las fases de acogida, tutelada y autónoma, para centrarse posteriormente en los problemas psico-sociales de los inmigrantes que condicionarían la adopción de una metodología específica de intervención que no llega a concretarse (Santos, 1996, p. 121-122). En cuanto a Escobar y Gascón (1996) no proponían tanto una metodología nueva de intervención como la introducción de la dimensión migratoria en los métodos de intervención clásicos, como el método de casos o el método grupal y comunitario, y muy especialmente la recomendación del uso de la Investigación Acción Participativa por su cercanía al trabajo con el tejido social y los propios inmigrantes.

Sin ser demasiado numerosos, en las últimas décadas también se han venido elaborando una serie de materiales metodológicos (manuales, guías...) orientados a la intervención con poblaciones inmigrantes, en base a la demanda generada por parte de las entidades y profesionales de lo social – por ejemplo, Galvín y Franco (1996), Abdelaziz, Cuadros y Gaitán (2005), Fernández, Gómez y Morelló (2005) o Malagón y Sarasola (2005) –. En general, todos esos textos muestran las dificultades a la hora de proponer una metodología específica de intervención con inmigrantes, aun cuando se reconozca la necesidad de una atención especializada, más allá de lo que podría ser el ámbito más consolidado de la mediación intercultural. Partiendo más bien de la metodología de intervención grupal o comunitaria, en unos casos, o de la metodología clásica de formulación de proyectos, en otros, se han hecho ligeras adaptaciones al contexto de la inmigración, destacando los problemas de integración de la misma, sus particularidades lingüísticas o la

necesidad de conocer sus culturas y valores. Sin embargo, no se ha logrado articular propuestas innovadoras que muestren nuevos caminos en el ámbito de la intervención.

En 1996, cuando la inmigración todavía tenía un carácter incipiente en España, Galvín y Franco incluían en su libro *Propuesta metodológica para el Trabajo Social con inmigrantes* un primer esquema metodológico para el trabajo social con inmigrantes basado en tres fases (promover el conocimiento de la realidad, promover procesos de cambio y generar estructuras participativas) e insistían en el papel de las organizaciones de solidaridad con población inmigrante y el voluntariado a la hora de desarrollar las intervenciones en este ámbito.

Posteriormente, en 2005, Abdelaziz, Cuadros y Gaitán en *La intervención social con colectivos de inmigrantes*, después de realizar una serie de precisiones sobre la intervención social y los recursos sociales en el ámbito de la inmigración, desarrollaban algunas pautas de intervención con colectivos concretos dentro de la población inmigrante (menores, mujeres o personas adultas), pero no articulaban una propuesta metodológica propia más allá del último capítulo dedicado a la mediación intercultural. Algo similar ocurre, aunque en el plano del diseño de proyectos, con el manual *El ciclo del proyecto: diseño, gestión y evaluación de proyectos de inserción social de inmigrantes*, elaborado por Fernández, Gómez y Morelló. Aquí los autores presentan la metodología clásica de proyectos haciendo alguna referencia o poniendo algunos ejemplos relacionados con la inmigración, pero no llegan a formular una propuesta sustancialmente diferente a la que se maneja en el ámbito común de la planificación. En cuanto al *Manual de atención social al inmigrante*, de Malagón y Sarasola (2005), éste actúa más bien como un manual formativo en la materia, pero no es propiamente una guía de acción, más allá de la reiteración en la propuesta metodológica de mediación intercultural o la aplicación del modelo cognitivo en la intervención social con inmigrantes.

Todos estos trabajos muestran las dificultades para articular una propuesta metodológica al margen de las metodologías ya conocidas y, sobre todo, de actuar con población inmigrante de una manera sensiblemente diferente a como lo haríamos con otros grupos de población. No obstante, más recientemente se han publicado nuevos materiales que proporcionan vías e instrumentos de interés para la intervención social con población inmigrante con un enfoque psicosocial, en el caso del libro *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes* (Melero, 2010), o desde un enfoque más comunitario y centrado en el territorio, en el caso del libro *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios* (Buades y Giménez, 2013). El primero de ellos, aunque centrado sobre todo en la persona, aporta elementos metodológicos para una intervención tanto individualizada, como familiar o comunitaria con un enfoque basado en la psicología cultural y transcultural, en donde se incide en la necesidad de conocer los procesos migratorios, los contextos culturales y la adopción de competencias interculturales por parte de los profesionales, proporcionando un marco de referencia y una serie de herramientas para la intervención. Se trata de una propuesta mucho más reflexionada, compleja y refinada que la aportada por otros materiales que se formularon en un momento inicial en el que primaba más el voluntarismo y el deseo de aportar algo ante la inmediatez de la problemática. Es lo que ocurre también con el segundo manual, el de Buades y Giménez, orientado hacia la intervención comunitaria en barrios, que viene a reactualizar y poner al día la metodología comunitaria (como las propuestas clásicas de acción comunitaria de Marchioni de finales de los noventa) en un contexto de diversidad cultural como el que se ha creado en muchos barrios de nuestras ciudades, donde se han generado nuevas dinámicas de conflicto y convivencia que hacen cobrar un nuevo sentido a las estrategias orientadas al fomento de la participación y la reconstrucción del tejido social, como puede ser la misma Investigación Acción Participativa.

Sin embargo, aunque este tipo de estrategias han cobrado cierto protagonismo, el trabajo social cotidiano con migrantes y refugiados desde los servicios sociales y las entidades del Tercer Sector en España viene estando marcado por los profesionales que trabajan en programas, áreas, servicios y recursos tan diversos como los de acogida e información, integración social, reagrupamiento familiar, orientación jurídica, inserción laboral, formación, ayuda humanitaria y de emergencia, educación, interculturalidad, sensibilización, lucha contra la discriminación y el racismo, retorno voluntario, viviendas tuteladas o albergues y centros de estancia temporal para inmigrantes, donde la innovación es mucho más limitada.

Pese a ello, la atención a los sectores más tradicionales de población inmigrante –la inmigración económica con problemas de integración social y laboral– se habría extendido a otros colectivos como los menores no acompañados, los refugiados o las mujeres víctimas de trata y explotación sexual (con la formación y empoderamiento de las mujeres inmigrantes), además de otros grupos emergentes como podrían ser las personas inmigrantes de edad más avanzada o determinados colectivos de nueva llegada en condiciones de mayor vulnerabilidad (por ejemplo, migrantes de etnia gitana). En estos nuevos campos es donde se sitúan los proyectos más innovadores impulsados desde el Tercer Sector.

4. NUEVAS PROPUESTAS EN EL TRABAJO SOCIAL CON MIGRANTES Y REFUGIADOS DENTRO Y FUERA DE ESPAÑA

Como venimos diciendo, las propuestas de trabajo social con migrantes y refugiados de los últimos años recuperan elementos de la tradición del trabajo social, relacionados con el trabajo comunitario, la creación de redes o de grupos de ayuda mutua y auto-ayuda, mientras que otras incorporan enfoques de empoderamiento, capacidades, derechos o género.

Entre las más clásicas podríamos citar las experiencias de trabajo con grupos desde una perspectiva psico-social. Como ejemplo, Mora (2004) describe un programa desarrollado en España desde una entidad del Tercer

Sector que tendría como objetivo general la promoción de la salud en su dimensión psico-social a través de la disminución de factores estresantes mediante la potenciación de los factores protectivos. Y, entre sus objetivos específicos, generar una dinámica de apoyo mutuo que posibilite la creación de redes sociales; promover la auto-organización y la autonomía en el abordaje de las situaciones problemáticas; fomentar la capacidad de establecer relaciones de ayuda mutua basadas en la solidaridad interpersonal; facilitar estrategias de afrontamiento en situaciones-problema (Mora, 2004, p. 46). En concreto, el trabajo social grupal con inmigrantes realizado en el marco de este programa se estructura en torno a dos ejes: 1) Apoyo social: con el objeto de generar redes sociales y conseguir el establecimiento de apoyos sociales reales entre los miembros del grupo, mediante la realización de diversos talleres, así como sesiones de potenciación y evaluación del apoyo social (percibido y recibido). 2) Apoyo mutuo: mediante sesiones en las que se comparten experiencias vividas, con el fin de generar un espacio para la confianza que pueda ofrecer al grupo la posibilidad de erigirse en actor de la superación de sus propias dificultades (Mora, 2004, p. 47).

Más allá de las propuestas con un enfoque psico-social, las iniciativas más recientes reivindican el empleo del enfoque de acción comunitaria vinculado con el fomento de la interculturalidad y la intervención en contextos de alta diversidad cultural, tal como muestra el trabajo de Vecina (2013) o Essomba (2012) y, sobre todo, la experiencia de mediación comunitaria intercultural (Proyecto ICI) impulsada por la Fundación La Caixa.

Estas nuevas propuestas –aunque no siempre se hayan originado desde el trabajo social– han permitido formular una metodología sistematizada a partir de la propia práctica en “espacios de alta diversidad humana y cultural”. El objetivo de este tipo de iniciativas es lograr una mayor cohesión a través del reforzamiento de los vínculos comunitarios y culturales, con la centralidad de las ciudades y los barrios como espacios interculturales e intercomunitarios. En concreto, el Proyecto ICI (Iniciativa Comunitaria Intercultural) es quizás la experiencia que combina de un modo más sistemático los planteamientos de

la intervención comunitaria y la mediación intercultural, construyendo una síntesis metodológica entre ambas. Como señalan sus responsables, “la materia prima con la que trabajan la intervención comunitaria y la mediación intercultural es la misma –las relaciones sociales e institucionales a escala local–, complementándose y reforzándose mutuamente, hasta el punto de establecer una relación sinérgica de síntesis conceptual y metodológica: la intervención comunitaria intercultural. La intervención comunitaria se adapta a la comunidad diversa y la mediación intercultural adopta plenamente su enfoque comunitario” (Marchioni et al, 2015, p. 31). De este modo, el proyecto ha priorizado la dimensión más comunitaria de la mediación intercultural y ha potenciado al mismo tiempo la mediación con un enfoque comunitario, llevando esa lógica a espacios y territorios concretos con una alta diversidad cultural.

El proyecto ICI retoma la experiencia acumulada en los campos del desarrollo comunitario y la organización comunitaria para formular una propuesta actualizada de intervención comunitaria que se adapte a las nuevas condiciones sociales y realidades cotidianas, caracterizadas en buena medida por una creciente diversidad cultural que supone un reto para la convivencia. En realidad, el proyecto no formula tanto una nueva metodología de intervención comunitaria como que la adapta al nuevo escenario que requiere un mayor peso de la mediación –tanto intercultural, como de la mediación en general– en la gestión de los problemas sociales y de la propia diversidad cultural.

La principal innovación de la propuesta de intervención comunitaria intercultural que plantea el proyecto ICI es, de un lado, que introduce la consideración de la dimensión cultural en los procesos de intervención, algo que no siempre se ha hecho o que, incluso, se ha visto como inadecuado o problemático (el papel y el valor de la cultura en los procesos de desarrollo). De otro lado, y a diferencia de la mediación intercultural clásica, centrada en la resolución de conflictos entre individuos y pequeños grupos (mediación de casos), la intervención comunitaria intercultural se enfoca hacia el trabajo

con el conjunto de la comunidad para articular un clima de convivencia, aplicando para ello los principios de la mediación.

Otro planteamiento igualmente interesante es el que vincula el enfoque de resiliencia con la migración y el refugio. Por ejemplo, Anleu (2016) habla de un trabajo social resiliente con inmigrantes, e incide en cómo, a pesar de que la resiliencia ocupa un lugar fundamental en los planteamientos de base del trabajo social, la intervención con las poblaciones inmigrantes sigue dejando de lado frecuentemente las fortalezas y potencialidades de las que éstas son portadoras para centrarse en los problemas que éstas presentan, reforzando el victimismo y la invisibilización de los mismos.

En esta misma línea se sitúa el trabajo de Navarro en relación con la población refugiada, y que sostiene que “los programas y las acciones dirigidas a promover y construir resiliencia tienen que partir de una mirada puesta en las capacidades para fortalecer positivamente personas, familias y comunidades; con vistas a favorecer las relaciones de ayuda mutua y la aceptación fundamental por parte de los agentes sociales, comunitarios y educativos, teniendo en cuenta el desarrollo de las capacidades planteadas como ejes de construcción de la resiliencia” (Navarro, 2018, p. 99). El propio Navarro, desde su experiencia de trabajo con refugiados en Grecia, formula un larga lista de acciones a desarrollar en las diferentes fases de intervención que constituyen en sí una guía profesional: 1) En la fase de transición: cubrir las necesidades básicas, su seguridad y protección; poner en marcha actividades que favorezcan el apoyo familiar, grupal y comunitario y la ayuda mutua; fortalecer la competencia en habilidades sociales; evitar la separación familiar; proporcionar un sistema de información veraz y actualizado y formación sobre derechos, obligaciones y aspectos legales; estar atentos y sensibles a la detección de casos vulnerables que puedan necesitar apoyo psicosocial específico; trabajar técnicas de control de estrés, relajación y reestructuración cognitiva y focalizadas en apoyo emocional. 2) En el lugar de destino: atender los aspectos laborales, jurídicos, formativos, lingüísticos y sociales que den respuesta a sus necesidades económicas, residenciales y sociolaborales; adaptar a su

cultura todas las intervenciones; ofrecer atención psicológica y psiquiátrica; acompañarlos en la gestión de su situación administrativa; realizar acciones para favorecer espacios de relación y de encuentro entre personas, familias y comunidades, ayudando a mantener el vínculo y la ayuda mutua, las redes sociales de apoyo y el desarrollo de habilidades sociales (Navarro, 2018, p. 101-102).

Igualmente interesante resulta el trabajo de Manzanera (2012), que ha destacado la importancia que el enfoque de capacidades, así como sus estrechas vinculaciones con el enfoque de género, pueden tener para el trabajo social, al incidir “en el reconocimiento de la diversidad y de la autodeterminación individual y colectiva, así como de las estructuras sociales que limitan el bienestar social” (Manzanera, 2012, p. 33). Ello permite trabajar desde el principio ético de autodeterminación, previniendo a las y los trabajadores sociales sobre el dictado de las elecciones de vida de aquellos para los que trabajan, dando cabida al reconocimiento de la diversidad cultural en cada contexto.

En cuanto al enfoque de género, éste es, sin duda, otro de los aportes imprescindibles para el trabajo social con poblaciones inmigrantes y el diseño de metodologías y programas de intervención. En esta dirección, Agrela muestra cómo las mismas políticas públicas y las intervenciones sociales que de ellas se derivan, se convierten en el espejo de la imagen que tenemos de la propia población a la que éstas van dirigidas, lo que se hace especialmente visible en el caso de las mujeres inmigrantes. De manera que Agrela identifica cuatro modelos de intervención con mujeres inmigrantes que estarían influenciando nuestras acciones: el modelo paternalista-victimista, el modelo de valoración social negativa, el modelo feminista-salvacionista y el modelo culturalista (Agrela, 2004, p. 36-38).

Fuera de España las tendencias en el trabajo social con migrantes y refugiados también han ido reajustándose con el tiempo y nos aportan referentes de interés para la práctica profesional en nuestro país.

Entre las referencias internacionales, destacamos propuestas como la de Balgopal (2000) desarrollada en su libro *Social Work practice with immigrants an refugees*. Para este autor el rol genérico de las y los trabajadores sociales es aprender a evaluar las situaciones de los inmigrantes, abogar por sus derechos y necesidades, determinar los recursos comunitarios que necesitan, ayudarlos en la adaptación a su nuevo país sin dejar atrás sus costumbres y tradiciones culturales, y monitorear su progreso. Utilizando sus conocimientos, habilidades y destrezas –sostiene este–, las y los trabajadores sociales necesitan organizar grupos de apoyo de pares y de autoayuda para ayudar a los recién llegados a asumir sus nuevos roles. Y añade que, a nivel de vecindario, deben organizar grupos interétnicos para desarrollar un sentido de comunidad y reducir tensiones y conflictos intergrupales (Balgopal, 2000, p. 239).

También sin alejarse de los planteamientos comunitarios, otros autores han puesto de relieve la importancia de los esfuerzos de empoderamiento para la plena participación y la práctica efectiva de la ciudadanía de las poblaciones migrantes y refugiadas, incluyendo el desarrollo de capacidades, la creación de redes de recursos y la lucha contra las barreras discriminatorias. Para Valtonen, se debe ir más allá de la satisfacción de las necesidades materiales, ampliando la perspectiva del trabajo desde un enfoque sistémico, garantizando los derechos de ciudadanía y promoviendo el desarrollo de redes de capital social como elemento esencial para la inclusión. A su vez, las y los trabajadores sociales han de involucrarse en estrategias para combatir las barreras a la participación y estar preparados para intervenir a nivel político. Por ello, defiende los enfoques de trabajo social anti-discriminatorio y anti-opresivo y las intervenciones políticas y de defensa de derechos (Valtonen, 2001, p. 260).

Otros planteamientos en el trabajo social con inmigrantes y refugiados van incluso más allá de la perspectiva del empoderamiento o de la defensa de derechos, adoptando un carácter más reivindicativo e, incluso, militante por parte de los profesionales, alineándose así con la labor de incidencia política.

Por ejemplo, Haidar anima a las y los trabajadores sociales a profundizar su compromiso efectivo con los inmigrantes y refugiados mediante la participación de estrategias de movimiento social y la movilización de recursos a través de organizaciones no gubernamentales y agencias de servicios sociales (Haidar, 2017, p. 28). Para Haidar, la labor del profesional se sitúa en la intersección de la provisión de servicios, la defensa y la organización comunitaria, potenciando la capacidad de migrantes y refugiados para generar cambios sociales y políticos, al tiempo que promoviendo sus propias narrativas. De acuerdo con Haidar, las y los trabajadores sociales pueden actuar como defensores organizando comunidades diversas en torno a temas de migración y justicia racial, alentando a las fundaciones a proporcionar mayores fondos para iniciativas de organización comunitaria y hablando frente a representantes políticos y funcionarios gubernamentales sobre políticas que afectan a inmigrantes y refugiados (Haidar, 2017, p. 35).

También Diaconu, Racovita-Szilagyi y Bryan (2016) sostienen que las y los trabajadores sociales “deberían participar en la promoción y el cambio de políticas en nombre de los refugiados, los solicitantes de asilo, los desplazados internos y los repatriados que pueden no tener derecho a los servicios o no tener acceso a ellos debido a sus circunstancias” (Diaconu et al., 2016, p. 7). Para estos autores, las y los trabajadores sociales tienen un papel específico que desempeñar para crear conciencia pública sobre las necesidades legales de los refugiados y solicitantes de asilo, abogar por los recursos y la educación, organizar a la comunidad y planificar y ejecutar programas para migrantes y refugiados (Diaconu et al., 2016, p. 6).

5. CONTRADICCIONES, DILEMAS Y EL PAPEL DE LA ÉTICA EN EL TRABAJO SOCIAL CON MIGRANTES Y REFUGIADOS

El trabajo social con migrantes y refugiados se enfrenta no solo a los problemas de la falta de referentes teóricos, metodológicos y prácticos, sino también a numerosas limitaciones, contradicciones y dilemas de carácter ético en las intervenciones.

Hace ya tiempo que Franzé, Casellas y Gregorio (1999) sintetizaron los principales dilemas a los que se enfrenta la intervención en el ámbito de la migración y el refugio. En concreto: dilema de la financiación en torno a la escasez de recursos y la posibilidad de destinarlos a inmigrantes irregulares; dilema público/privado, o quién debe responsabilizarse de la atención a los inmigrantes; potenciación del asistencialismo con una acción limitada a la prestación de ayuda; dilema entre la acción generalista y especializada, o la discusión sobre si se ha de emplear una serie de programas o una metodología particular de intervención con inmigrantes; la variable cultural como elemento central o no de la intervención, es decir, la posible culturalización de los comportamientos de los otros y su influencia sobre cómo nos aproximamos a los mismos.

En la actualidad, una de las principales limitaciones es la que se refiere al dilema sobre la responsabilidad de las instituciones públicas y la atención desarrollada desde la iniciativa social y las ONG, en tanto que la atención a los inmigrantes y refugiados puede acabar siendo vista como graciable y no como un derecho, y condiciona a las entidades no gubernamentales a seguir las directrices de la Administración, sin tener en cuenta que éstas no siempre disponen de las capacidades técnicas necesarias. Sobre ello, diferentes trabajos han mostrado cómo la atención a la población inmigrante y refugiada ha quedado en buena medida en manos de las organizaciones no gubernamentales, en medio del retraimiento de la responsabilidad social del Estado, con el riesgo de la creación de sistemas paralelos de servicios para los inmigrantes y para el resto de la población (Moreno y Bruquetas, 2011).

En cuanto al debate más técnico sobre la conveniencia o no de la creación de servicios especializados para la atención a la población inmigrante, éste se ha movido también en un contexto de cierta ambigüedad, destacando inconvenientes y ventajas a un mismo tiempo, algo que se ha trasladado a las propias políticas y sus instituciones. A este respecto, Martínez de Lizarrondo señala cómo “en base al principio de normalización se pretende evitar la creación de recursos específicos que ocasionen la instauración de una red paralela, aunque las Comunidades no rechazan a priori la posibilidad de

articular servicios especializados para facilitar el acceso a los servicios normalizados para toda la población” (Martínez de Lizarrondo, 2009, p. 58).

El dilema sobre la necesidad de disponer de programas específicos en torno a la inmigración también marca diferencias entre las administraciones, más proclives a defender actuaciones generalistas, y las ONG, que tienden a la atención especializada justificada por las diferencias (incluidas las culturales) entre población autóctona e inmigrante, e incluso entre diferentes colectivos de inmigrantes. A este respecto, autores como Solana advierten de los riesgos de una culturalización del trabajo social con inmigrantes, que se extienden a la propia mediación intercultural (Solana, 2002). De hecho, desde comienzos de los años noventa se ha venido discutiendo sobre cómo intervenir entre las poblaciones inmigrantes o sobre la conveniencia o no de formular una metodología específica para ello de acuerdo con diferencias comunitarias y culturales. Por ello, Moreno y Bruquetas (2011, p. 88) hablan de la “paradoja del reconocimiento”, o cómo el hecho tanto de reconocer las identidades étnicas y culturales, como de no hacerlo, comporta repercusiones negativas para las políticas de integración y para las propias prácticas de intervención con la población inmigrante. Estos sostienen que “el enfoque intercultural planteado por la administración central española en los últimos años aspira a reconocer el derecho a una identidad cultural diferenciada, pero pretende asimismo evitar prácticas de compartimentación comunitaria” (Moreno y Bruquetas, 2011, p. 180).

El riesgo de estigmatización asociado a los servicios especializados para inmigrantes ha sido reseñado por diferentes autores. Por ejemplo, Guillén et al. afirman que “parece más oportuno no generar respuestas asistenciales en forma de dispositivos específicos en la lógica de la extranjería como problema. Por el contrario, resultará más adecuado comenzar por reforzar la red general de Servicios Sociales que ésta, desde la lógica de las necesidades, desarrolle sus capacidades y potencialidades de intervención” (Guillén, 2001, p. 237). En cambio, de acuerdo Franzé, Casellas y Gregorio (1999), las particularidades que afectan a la situación de los inmigrantes requerirían de una intervención social específica, entre éstas la inestabilidad

jurídica, los prejuicios y el racismo existentes, la competencia lingüística, el desconocimiento del medio social de acogida o el déficit en las redes de apoyo naturales.

A diferencia del caso español, en los Estados Unidos existe una influyente corriente que plantea no solo una intervención diferenciada con la comunidad inmigrante, en el contexto del modelo cultural del *melting pot*, sino también intervenciones especializadas y focalizadas en diferentes colectivos nacionales/culturales, como nos muestra Balgopal (2000) en su libro *Social Work practice with immigrants an refugees*. En este texto, pese a la importancia que se otorga al enfoque sistémico, cada uno de los capítulos se dedica de modo específico al trabajo social con inmigrantes asiáticos, latinos, africanos o europeos. De acuerdo con Balgopal las necesidades de los distintos grupos étnicos difieren, por lo que el rol del trabajador social también ha de ser diferente con cada grupo.

De modo que para el trabajo social “el pluralismo cultural es necesario porque reconoce la singularidad de las diferentes culturas y permite a los inmigrantes mantener sus creencias, costumbres y valores. Los trabajadores sociales deben aprender habilidades que les permitan maximizar la singularidad de la cultura de los inmigrantes y ayudarles con sus necesidades en la sociedad americana. Esto apoya la perspectiva del fortalecimiento que se está discutiendo cada vez más en la profesión” (Balgopal, 2000, p. 23). Balgopal concluye que diversidad, individualidad y singularidad pueden ser vistas como fortalezas y no como debilidades en relación con el pluralismo cultural. Al reconocer y conocer el patrimonio cultural y étnico de cada uno de los inmigrantes, incluyendo las diferencias en los estilos de vida y la crianza, los trabajadores sociales pueden crear una base sólida para que la personas ejerzan su derecho a ser tratados como seres únicos (Balgopal, 2000, p. 24).

Por otro lado, el trabajo social con migrantes y refugiados se enfrenta a su vez a la concepción social y política de la integración, en tanto que ésta pasa convertirse en el principal objetivo de las intervenciones. A este respecto,

Williams y Graham (2014) indican que el mandato de integración coloca a los inmigrantes en posición vertical y produce lo que llaman el “asimilacionismo ambivalente de la práctica del trabajo social”, es decir, que las voces de los migrantes adquieren un rol pasivo en los debates sobre la integración. El resultado sería una dinámica lineal unidireccional, y no el ajuste mutuo bidireccional que implica la verdadera integración. En cambio, el trabajo social como profesión debería luchar por conciliar la noción de integración con su ética de justicia social, cuidado, participación y empoderamiento (Williams y Graham, 2014, p. i9).

En este sentido, Viola, Biondo y Moso (2018) desarrollaron una investigación en Italia para conocer el papel de las y los trabajadores sociales en el proceso de integración de la población inmigrante, un proceso que los profesionales asocian eminentemente con el intento de asignar recursos y abordar necesidades concretas, pero que los migrantes ven más bien como una función de control. Según los autores, las y los trabajadores sociales juegan un papel esencial en la promoción del proceso de integración; sin embargo, deberían considerar, además de la "dimensión de provisión concreta", la dimensión sutil de las relaciones y dinámicas intergrupales. Y añaden Viola y colaboradores (2018, p. 494-495) que “para fundamentar y extender aún más su acción, también deberán desarrollar intervenciones multidimensionales, más que una intervención unidimensional centrada en los inmigrantes”.

Yendo más allá, otros autores, como Montesino (2016), sostienen que la forma de entender la integración de los inmigrantes y refugiados puede incluso asociarse a la concepción de estos como discapacitados sociales. Afirma este autor que en el discurso dominante los inmigrantes aparecen como una población homogénea que debe integrarse a la sociedad y que el fracaso en ese objetivo “se asocia a la supuesta discapacidad social que incluye dimensiones étnicas o/y culturales que siempre se refieren a los migrantes” (Montesino, 2016, p. 44). Es más, desde esta concepción, asumida muchas veces por los propios profesionales, la misma movilidad de los pobres es percibida como un problema social.

En este terreno, resulta esencial el papel que juegan los marcos institucionales en los que se inscribe la acción profesional de las y los trabajadores sociales en su relación con dilemas éticos cotidianos, en especial cuando trabajan al servicio de la administración pública. En un artículo de Maylea y Hirsch (2018) explican cómo los profesionales australianos han posicionarse frente a determinadas prácticas institucionales (como el sistema de asilo) desde la complicidad, el rechazo, la defensa de derechos o la subversión. En los Estados Unidos, Haidar (2017) asevera que las y los trabajadores sociales trabajan bajo la presión doble de las políticas potencialmente regresivas y la demanda profesional de un "equilibrio entre la seguridad y los derechos humanos" en relación con las políticas actuales de inmigrantes y refugio (Haidar, 2017, p. 26). En Francia, Bouquet y Jaeger (2011) destacan las tensiones entre la ética profesional y las políticas migratorias, y Guélamine (2008) se refiere a la contradicción entre la apelación a la igualdad de derechos y obligaciones y la existencia de una normativa jurídica específica para los inmigrantes (Guélamine, 2008, p. 130). De modo que, como sostienen Fehsenfeld y Levinsen (2019) en Dinamarca, las y los trabajadores sociales se ven obligados a navegar en un mosaico de valores y lógicas dispares, lo que afecta su comprensión de la misión, papel, legitimidad y defensa en la interacción con las instituciones públicas (Fehsenfeld y Levinsen, 2019, p. 434).

Todo ello ocurre, además, en medio de la recomposición de las políticas sociales y también del cambio de rol de los profesionales sociales posicionados bajo un control más directo de los poderes públicos y con unas funciones más administrativas y de gestión técnica de los programas, frente al carácter en ocasiones "militante" que habría tenido el trabajo de los profesionales sociales hace algunos años (Guélamine, 2008). Se podría hablar de una ingenierización de las políticas y creación de un entramado de dispositivos en el marco de los cuales los profesionales sociales se encuentran atrapados en su papel de gestores con recursos limitados. Y que, en el caso al menos de Francia, se acompañaría de la aparición de nuevos perfiles profesionales basados en criterios étnicos, como mediadores migrantes sin una formación en trabajo social (Boucher y Belqasmi, 2011).

De tal manera que los cambios en las políticas sociales y las restricciones en los recursos sociales incrementan el riesgo de asistencialismo en el trabajo social con personas inmigrantes y refugiadas. La investigación de Estrada y Palma (2017) muestra la gran carga asistencial que se mantiene en las funciones desarrolladas por las y los trabajadores sociales, de modo que “la provisión de ayudas económicas y de gestión administrativa son las tareas que adquieren mayor presencia en la atención a personas inmigrantes, junto con las de asesoramiento, diagnóstico y evaluación”; e inciden en la importancia del papel de escucha, apoyo social e inclusión, así como la necesidad de “superar las actuaciones más asistencialistas y ampliarlas hacia otras estrategias de prevención y transformación social más efectivas” (Estrada y Palma, 2017, p. 2285).

Por último, la dimensión ética del trabajo social con migrantes y refugiados también afecta a la necesidad de la sensibilidad y el descentramiento cultural en la acción profesional. Así, Nelson, Rice y Zubrzycki (2014) reseñan cómo el racismo puede afectar a los propios profesionales y la necesidad de ser conscientes de cómo los supuestos subyacentes de la superioridad occidental pueden impedir respuestas proactivas e inclusivas. Ellos mismos advierten que, “tanto un marco de trauma como un marco de derechos pueden interpretarse a través de una lente puramente occidental, y pueden generalizarse en exceso y aplicarse de manera simplista, con resultados que socavan valores fundamentales del trabajo social como la dignidad y la autodeterminación” (Nelson et al., 2014, p. 578).

En los Estados Unidos el código ético de la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales (NASW) reconoce las dimensiones de la competencia cultural y la diversidad social, y determina que las y los trabajadores sociales deben entender la cultura y su función en el comportamiento humano y la sociedad, reconociendo las fortalezas que existen en todas las culturas. El mismo Código Ético establece los siguientes diez estándares en relación con la competencia cultural: ética y valores, auto-consciencia, conocimiento transcultural, habilidades interculturales, entrega en el servicio,

empoderamiento y defensa, un lugar de trabajo diverso, educación profesional, diversidad lingüística y liderazgo intercultural.

Sin embargo, a diferencia de los Estados Unidos y otros países anglófonos, en España, el código deontológico del trabajo social no recoge ninguna mención específica la competencia cultural o la dimensión cultural del trabajo social, ni siquiera a las implicaciones éticas del trabajo social con poblaciones inmigrantes o de otras culturas. El código deontológico español solo contiene una referencia a la diversidad en el Artículo 5, cuando dice que los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Y añade, en su artículo 13, que las y los profesionales del trabajo social, desde el respeto a las diferencias, proporcionan la mejor atención posible a todos aquellos que soliciten su intervención profesional según la identidad de cada cual sin discriminaciones por razón de género, edad, capacidad, color, clase social, etnia, religión, lengua, creencias políticas, inclinación sexual o cualquier otra diferencia. En cualquier caso, en el código deontológico español no existe una referencia explícita a la cultura, la competencia cultural o la sensibilidad intercultural como elementos a integrar en la intervención de las y los trabajadores sociales.

6. CONCLUSIONES

El trabajo social se enfrenta al problema de la creación de nuevas formas de intervención que tengan en cuenta la creciente movilidad transfronteriza de las personas cuyas vidas y las vidas de los miembros de sus redes cercanas tienen lugar simultáneamente entre varios lugares, pero este sigue proyectando una mirada muy localizada que contrasta con la transnacionalidad de las experiencias de muchos de los migrantes y refugiados. La migración –crecientemente forzada en muchos casos– y el refugio suponen un importante desafío para el trabajo social, constreñido por su limitada comprensión de los fenómenos asociados a la movilidad, por la debilidad de las propuestas metodológicas y por las restricciones impuestas por los marcos institucionales en los que se desarrolla su acción. Al mismo tiempo, el trabajo social con migrantes y refugiados se nutre de múltiples

referentes que incluyen elementos teóricos, metodológicos, enfoques, conceptos y estrategias que responden a experiencias y contextos diversos, pero sigue sin contar con un marco sistematizado que le permita afrontar de una manera consistente los retos que supone el desplazamiento en las sociedades actuales.

Habitualmente, las migraciones y el refugio han tendido a ser concebidos como problemas sociales comunes –es más, migrantes y refugiados suelen ser tratados al margen de los contextos en que se produce la migración y el refugio–, algo que también está asociado con la escasa investigación desarrollada desde el ámbito del trabajo social –en especial aquella con un enfoque transnacional–, lo que viene a acentuar sus carencias teóricas y metodológicas. Por ejemplo, trabajos como el de Shaw (2019) han detectado numerosos hallazgos programáticos en esta materia que no citan o exploran los fundamentos teóricos, relegando así el valor de la investigación como guía para la práctica. Esta tendencia a la descontextualización y las limitaciones de la propia investigación afectan sin duda a las intervenciones y debilitan metodológicamente las prácticas profesionales.

A todo esto se unen otros factores que también condicionan la incidencia del trabajo social con migrantes y refugiados, como el propio debate sobre si los mismos deben ser o no objeto de intervenciones diferenciadas a las del resto de la población, lo que ha frenado el desarrollo de otras vías al margen de los métodos convencionales, pensados los últimos por y para los miembros de la población mayoritaria. Igualmente, también podría introducirse en la discusión el hecho de que no toda la población migrante o refugiada comparte necesariamente las mismas condiciones por el hecho de serlo, y que, por tanto, no siempre requiere de la intervención social de modo generalizado o predeterminado. Es más, incluso cuando migrantes y refugiados se convierten en potenciales objetos de intervención, su condición principal de desplazados no debe hacer olvidar que su experiencia también se encuentra atravesada por otras dimensiones clave, como el género, la clase o la etnia. Por no hablar de las dudas razonables sobre si migrantes y refugiados requieren a su vez de metodologías específicas para cada uno de

los grupos, dado que las problemáticas a las que se enfrentan ambos no siempre son equiparables, pese a que las fronteras entre unos y otros tienden también a desdibujarse y se hable cada vez más, por ejemplo, de flujos mixtos (Turtiainen, 2018).

Por otra parte, el contexto político e institucional en el que se desarrolla la acción de los profesionales actúa, sin duda, como un importante corsé que dificulta las posibles innovaciones. Por este motivo, habría también que preguntarse sobre la responsabilidad de las instituciones públicas en el trabajo social con población migrante y refugiada en España, y sobre cómo su retraimiento habría impedido también el diseño de metodologías de intervención sólidas, compensadas en parte por las metodologías desplegadas desde las iniciativas de entidades sociales que no siempre han contado con los recursos humanos y técnicos para ello. Igualmente, la ausencia de políticas sociales y de protección de carácter transnacional dirigidas a migrantes y refugiados constituye también una importante barrera para el desempeño de los profesionales.

Aun así, el trabajo social se encuentra en una posición que puede permitir reforzar su labor en el ámbito de la migración y el refugio. Además de su larga trayectoria histórica en este campo, el trabajo social se halla estrechamente asociado a una visión global y sistémica de las cuestiones sociales, lo que puede ayudar a una mejor comprensión de las complejidades que acompañan a las situaciones de migrantes y refugiados. Al mismo tiempo, la plasticidad del trabajo social a la hora de combinar modelos macro y micro también puede resultar conveniente en el abordaje de la migración y el refugio, al integrar los planteamientos de carácter sistémico con otros de carácter más personalizado que inciden en el reconocimiento del otro. Así, por ejemplo, la teoría del reconocimiento actúa como un recordatorio de los diferentes atributos de la personalidad (como un ser necesitado, autónomo y particular en una comunidad) y los criterios normativos para la comunicación (cuidado, respeto y estima), lo que permite ver a migrantes y refugiados como personas en un contexto en el que las políticas promueven su deshumanización.

Finalmente, otra potencialidad no desdeñable se dibuja por la vía del acceso a los estudios y a la profesión del trabajo social de un número creciente de personas inmigrantes o con vínculos familiares con la inmigración (la denominada “segunda generación”). Ello hace también pensar en la posibilidad de que estos nuevos profesionales del trabajo social, incorporen y hagan extensivas en mayor medida las formas de trabajo social transnacional o sensibles con la diversidad cultural, ganando así espacio para las mismas en la práctica profesional.

Sea como sea, el trabajo social deber continuar realizando un esfuerzo por construir y articular elementos teóricos y metodológicos que contribuyan a dotar de una mayor solidez a las intervenciones en el campo de la migración y el refugio.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abdelaziz, M., Cuadros, A., y Gaitán, L. (2005). *La intervención social con colectivos de inmigrantes*. Madrid, UPCO.
- Agrela, B. (2004). La acción social y las mujeres inmigrantes: ¿hacia unos modelos de intervención? *Portularia*, 4, 31-42.
- Aguilar, M. J. (2004). Trabajo social intercultural: una aproximación al perfil del trabajador social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos. *Portularia*, 4, 153-160.
- Alemán, M. C., y Soriano, R. M. (2014). La inmigración en España: nuevos desafíos para las políticas sociales. *Revista de Estudios Políticos*, 166, 123-151.
- Alonso, E. (1990). Minorías étnicas, inmigrantes extranjeros, racismo y trabajo social comunitario. *Revista de Treball Social*, 117, 89-101.
- Anleu, C. M. (2016). La intervención del Trabajo Social con inmigrantes desde una mirada resiliente. En VV.AA. *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño, Universidad de La Rioja.
- Baldassar, L., y Merla, L. (2014) (eds.) *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care. Understanding Mobility and Absence in Family Life*. London y New York, Routledge.

- Balgopal, P. (2000). *Social Work practice with immigrants an refugees*. New York, Columbia University Press.
- Barrera, E., Malagón, J. L., y Solana, J. L. (2011). Análisis de la intervención de los trabajadores sociales en el campo de las migraciones. *Portularia*, 11 (1), 25-36.
- Boccagni, P., Righard, E., y Bolzman, C. (2015). Mapping Transnationalism: Transnational social work with migrants. *Transnational Social Review*, 5 (3), 312-319, DOI: 10.1080/21931674.2015.1101243
- Bolzman, C. (2009). Modèles de travail social en lien avec les populations migrantes: enjeux et défis pour les pratiques professionnelles. *Pensée Plurielle*, 21 (2), 41-51.
- Bolzman, C. (2015). Immigrant social workers and transnational practices. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 13 (3), 281–301. DOI: 10.1080/15562948.2015.1063745
- Boucher, M., y Belqasmi, M. (2011). L'intervention sociale et la question ethnique. *Hommes & Migrations*, 1290, 22-32.
- Bouquet, B., y Jaeger, M. (2011). Tensions entre mise en œuvre des politiques migratoires et questions éthiques du travail social. *Hommes & Migrations*, 1290, 10-21.
- Buades, J., y Giménez, C. (2013). *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios*. Valencia, Ceimigra.
- Canales, A. (2005). The role of remittances in the transnational family relationships configuration. *Papeles de Población*, 44, 137-158.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social: théories et pratiques*. Rennes, Presses de l'EHESP.
- Diaconu, M., Racovita-Szilagyi, L., y Bryan, B. A. (2016). The Social Worker's Role in the Context of Forced Migration: A Global Perspective. *Interdisciplinary Journal of Best Practices in Global Development*, 2 (2), article 1.
- Dominelli, L. (2012). *Green Social Work. From Environmental Crises to Environmental Justice*. Cambridge, Polity Press.

- Escobar, M. S., y Gascón, N. (1996). Metodología del trabajo social con inmigrantes y refugiados. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 4, 135-145.
- Estrada, I., y Palma, M. (2017). Aproximación a la intervención con personas inmigrantes desde el trabajo social. En: M. R. Herrera y G. Jaraíz (Coord.) *Pactar el futuro: debates para un nuevo consenso en torno al bienestar* (pp. 2271-2288). Sevilla, Universidad Pablo de Olavide.
- Fehsenfeld, M., y Levinsen, K. (2019). Taking care of the Refugees: Exploring advocacy and crosssector collaboration in service provision for Refugees. *Voluntas*, 30, 422–435. DOI: 10.1007/s11266-019-00097-5
- Fernández, M., Gómez, F., y Morelló, J. (2005). *El ciclo del proyecto: diseño, gestión y evaluación de proyectos de inserción social de inmigrantes*. Madrid, UPCO.
- Fernández, M. A., Vázquez, O., y Álvarez, P. (2014). The influence of cultural sensitivity in Social Work practice with Immigrants. *British Journal of Social Work*, 46 (2), 444-462. DOI:10.1093/bjsw/bcu113
- Franklin, D. L. (1986). Mary Richmond and Jane Addams: From moral certainty to rational inquiry in Social Work practice. *Social Service Review*, 60 (4), 504-525. DOI: 10.1086/644396
- Franzé, A., Casellas, L., y Gregorio, C. (1999). Intervención social con población inmigrante: peculiaridades y dilemas. *Migraciones*, 5, 25-54.
- Fuentes, V. M. (2014). Intervención social local con mirada global. La propuesta de Trabajo Social Transnacional con familias (in)migrantes y/o transnacionales entre Bolivia y España. *Portularia*, 14 (1), 87-95.
- Galvín, I., y Franco, P. (1996). *Propuesta metodológica para la intervención social con inmigrantes*. Madrid, Siglo XXI.
- García, B. (2016). Theory and social work practice with immigrant populations. En F. Chang-Muy y P. Elaine (Eds.) *Social Work with Immigrants and Refugees. Legal issues, clinical skills and advocacy* (pp. 87-108). New York, Springer.
- Guélamine, F. (2008). *Action sociale et immigration en France. Repères pour l'intervention*. Paris, Dunod.

- Guillén, E. et al. (2001) Servicios Sociales e inmigración: límites y retos para una nueva política social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 211-239.
- Gutiérrez, A. (2013). Los Servicios Sociales en España, puestos a prueba por las personas inmigrantes. *Comunitania*, 5, 201-227.
- Guzmán, O. (2011). Trabajo Social. La diversidad étnica como variable en la intervención del Trabajo Social. *Trabajo Social*, 13, 171-180.
- Haidar, A. (2017). Social Workers and the Protection of Immigrant and Refugee Rights. En *Advocates Forum 2017* (pp. 25-37). Chicago, University of Chicago.
- Healy, L. M. (2004). Strengthening the link. Social Work with Immigrants and Refugees and international Social Work. *Journal of Immigrant & Refugee Services*, 2 (1-2), 49-67. DOI: 10.1300/J191v02n01_04
- Healy, L. M. (2007). *International social work: Professional action in an interdependent world*. New York, Oxford University Press.
- Labrador, J. (2004). Intervención social e inmigración. *Portularia*, 4, 7-18.
- Levitt, P, y Lamba-Neves, D. (2011). Social Remittances Revisited. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37 (1), 1-22.
- Malagón, J. L. y Sarasola, J. L. (2005). *Manual de atención social al inmigrante*. Sevilla, Almuzara.
- Manzanera, Roser (2012). Trabajo Social internacional en contextos de pobreza y desigualdad de género: aportaciones feministas y del enfoque de las capacidades. *Portularia*, 12 (1), 29-38.
- Marchioni, M., Morín, L. M., Giménez, C., y Rubio, J. A. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. 2 Metodología*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- Martín, I. (2007). Trabajo social con población inmigrante: un enfoque transcultural. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 23, 71-82.
- Martínez de Lizarrondo, A. (2009). Una mirada a los planes de integración de las comunidades autónomas. En L. Cachón y M. Laparra. *Inmigración y políticas sociales* (pp. 51-74). Barcelona, Bellaterra,
- Maylea, C., y Hirsch, A. (2018). Social Workers as collaborators? The ethics of working within Australia's asylum system. *Ethics and Social Welfare*, 12 (2), 160-178, DOI: 10.1080/17496535.2017.1310918

- Melero, L. (2010). *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes*. Valencia, Ceimigra.
- Montesino, N. (2016). Migración como discapacidad social: Trabajo Social con migrantes en Suecia. *Trabajo Social Global*, 6 (10), 27-49.
- Mora, A. (2004). Trabajo social con grupos de inmigrantes: una experiencia de apoyo psico-social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 43-50.
- Moreno, F. J., y Bruquetas, M. (2011). *Inmigración y Estado de Bienestar en España*. Barcelona, La Caixa.
- Navarro, J. (2018). Resiliència, trauma i persones refugiades. *Revista de Treball Social*, 213, 91-103.
- Nelson, D., Price, E., y Zubrzycki, J. (2014). Integrating Human Rights and trauma frameworks in Social Work with people from refugee backgrounds. *Australian Social Work*, 67 (4), 567-581. DOI: 10.1080/0312407X.2013.777968
- Ortiz, C., y Congress, E. P. (2016). Culturally competent social work practice with immigrant populations. En F. Chang-Muy y E. P. Congress (Eds.) *Social Work with Immigrants and Refugees. Legal issues, clinical skills, and advocacy* (pp. 69-85). New York, Springer.
- Payne, M., y Askeland, G. A. (2008). *Globalization and International Social Work. Postmodern Change and Challenge*. Hampshire, Ashgate.
- Potocki-Tripodi, M. (2002). *Best Practices for Social Work with Refugees and Immigrants*. New York, Columbia University Press.
- Prieur, E., Jovelin, E., y Blanc, M. (2006). *Travail social et immigration: Interculturalité et pratiques professionnelles*. París, L'Harmattan.
- Raya, E. (2006). La práctica del Trabajo Social con población inmigrante en España. Responsabilidad ético-política, limitaciones de la perspectiva metodologista y aportaciones de los modelos de intervención en medio pluriétnico. *Acciones e Investigaciones Sociales*, Extra 1, 85-105.
- Reboloso, E., Hernández, S., Fernández, B., y Cantón, P. (2003). The Implications of Immigration for the Training of Social Work Professionals in Spain. *The British Journal of Social Work*, 33 (1), 49-65. DOI: 10.1093/bjsw/33.1.49
- Richmond, M. (2005). *Diagnóstico social*. Madrid, Siglo XXI. (Edición original: Social Diagnosis. New York, Russell Sage, 1917).

- Righard, E., y Boccagni, P. (2015). Mapping the Theoretical Foundations of the Social Work–Migration Nexus. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 13 (3), 229-244. DOI: 10.1080/15562948.2015.1035473
- Roca, M. (1983). *Marroquins a Barcelona. Vint-i-dos relats*. Barcelona, Laertes.
- Roca, M., Arranz, C., y Rogers, A. (1981). *Aproximació a la problemàtica de la població marroquina a Barcelona*. Barcelona, ICESB.
- Santos, C. (1996). Trabajo social en el campo de actuación de inmigración y refugio. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 4, 121-134.
- Setién, M. L. (2004). Inmigración y valores: su impacto en la intervención social. *Portularia*, 4, 19-30.
- Shaw, S. (2019). A Systematic Review of Social Service Programs Serving Refugees. *Research on Social Work Practice*, 29 (8), 847-862. DOI: 10.1177/1049731518824405
- Shier, M. L., Engstrom, S., y Graham, J. R. (2011). International Migration and Social Work: A review of the literature. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 9 (1), 38-56. DOI: 10.1080/15562948.2011.547825
- Solana, J. L. (2002). La dimensión cultural en el trabajo social con población inmigrante (una perspectiva desde la antropología social). *Portularia*, 2, 139-155.
- Turtiainen, K. (2018). Recognising forced migrants in transnational social work. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 14 (2), 186-198. DOI: 10.1108/IJMHS-11-2016-0042
- Valtonen, K. (2001) Immigrant integration in the welfare state: Social work's growing arena. *European Journal of Social Work*, 4 (3), 247-262. DOI: 10.1080/714889976
- Valtonen, K. (2001). Social Work with Immigrants and Refugees: Developing a Participation-based Framework for Anti-Oppressive Practice. *British Journal of Social Work*, 31 (6), 955-960. DOI: 10.1093/bjsw/31.6.955
- Vázquez, O. (1996). El Trabajo Social con inmigrantes: conflictos y posibilidades. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 9, 87-97.
- Vázquez, O. (2002). Trabajo Social y competencia intercultural. *Portularia*, 2, 125-138.

- Vázquez, O., y González, M. M. (1996). Trabajo Social e inmigrantes: las intervenciones del Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 4, 111-119.
- Vecina, C. (2013). La acción comunitaria, un camino para la integración social y la interculturalidad. *Trabajo Social Global*, 3 (5), 54-75.
- Verde, C. (2001). Trabajo Social, inmigración y exclusión social: un análisis crítico del marco legislativo y su incidencia en la intervención social. *CABS: Cuadernos Andaluces de Bienestar Social*, 9, 35-60.
- Viola, E., Biondo, E., y Mosso, C. (2018). The role of Social Worker in promoting immigrants' integration. *Social Work in Public Health*, 33 (7-8), 483-496. DOI: 10.1080/19371918.2018.1546252
- Williams, Ch., y Graham, M. (2014). "A World on the Move": Migration, Mobilities and Social Work. *British Journal of Social Work*, 44 (1), i1-i17. DOI:10.1093/bjsw/bcu058
- Williams, Ch., y Graham, M. (Ed.) (2016). *Social Work in a diverse society: Transformative practice with Black and minority ethnic, individuals and communities*. Policy Press, Bristol and Chicago.



Reseña

Título del libro: Interculturalidad. Elementos para una mejor comprensión

Book title: Interculturality. Elements for a better understanding



Autor: Hélia Bracons

Año de publicación: 2019

Páginas: 36

ISBN: 9789897570650

Ediciones Universitarias Lusófonas

Reseña realizada por Laura Ponce de León Romero

La profesora de Trabajo Social, Hélia Bracons, de la Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnología de Lisboa (ULHT) ha publicado recientemente un manual universitario, como resultado de años de investigación en el campo de la interculturalidad. Con esta obra se constata la implicación que siempre ha mostrado la autora y su universidad hacia la promoción y apoyo de la titulación de Trabajo Social en Portugal. Su dilatada carrera como docente, su cargo como Directora de Trabajo Social y su sensibilidad hacia el estudio de los problemas sociales, pone de manifiesto su compromiso en la difusión del conocimiento y en la construcción de sociedades más justas, cohesionadas y plurales.

En el manual, la autora nos describe los elementos básicos, que se deberían tener en cuenta en la comprensión de la diversidad social. Concretamente en el área de Trabajo Social existe aún poca bibliografía sobre la interculturalidad, por lo que esta aportación teórica tiene un valor añadido.

En la introducción del libro la autora justifica su obra basándose en el estudio de la realidad social que vivimos, es decir, un mundo cada vez más globalizado e interconectado donde conviven millones de personas de diferente religión, raza, costumbres, idiomas, culturas, etc. El libro nos ofrece las claves para facilitar una convivencia tranquila y superar los conflictos que pudieran surgir, que se abordan desde la comprensión de términos como; Alteridad, Competencia Cultural, Cultura, Diversidad Cultural, Interculturalidad, Educación y Mediación Intercultural.

La Alteridad es un concepto clave que ayuda a reconocer a las personas con sus diferencias, nos hace cuestionar nuestros valores y nos permite comprender a los demás. Es un término distinto al de tolerancia porque implica una comprensión de las particularidades de los demás, y una capacidad de apertura hacia las culturas diferentes con las que interaccionamos, siendo una fuente de enriquecimiento y respeto humano.

La Competencia Cultural se define en el libro como la *habilidad para interactuar con personas de diferentes culturas. Es el resultado de la capacidad de comprender, comunicarse efectivamente e interactuar con personas de distintas culturas; pero también la capacidad para integrar culturalmente y transformar el conocimiento de los individuos, grupos y comunidades*. Sería por lo tanto una habilidad que deberían desarrollar los trabajadores sociales a lo largo de su carrera profesional para mejorar la calidad de los servicios sociales en un mundo donde la inmigración es una realidad cotidiana en casi todos los países.

Todos estos aspectos han sido recogidos en la definición global para la profesión del Trabajo Social, que fue aprobada por la Junta General de la FITS y la Asamblea General IASSW en julio de 2004, en la que se establece la siguiente definición: *el Trabajo Social es una profesión basada en la práctica y la disciplina académica que promueve el cambio y el 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.*

A raíz de esta definición se podría entender la Cultura como un elemento imprescindible en cualquier diagnóstico social, pues permite al profesional anticiparse a las habilidades y destrezas, que a lo largo de su historia y de sus experiencias han adquirido las personas para superar sus problemas; estar ajeno sería obviar el análisis de la capacidad de la persona para el cambio. La autora del libro alude a la definición de Edward Tylor para definirla como *el conjunto de conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, hábitos y costumbres por las que el usuario forma parte de una sociedad.*

Otro término enlazado con el de Cultura es el de Diversidad Cultural, que implica desarrollar nuevas formas de estar y sentir al mundo y sus personas, como un desafío en el que todos nos debemos involucrar para poder entender a los que nos rodean.

Una herramienta que contribuye a mejorar la relación, la comunicación y la integración entre las personas es la Educación Intercultural, y así construir sociedades menos discriminatorias y más igualitarias, objetivo base para el Trabajo Social.

El término de Interculturalidad, según la autora surge en la década de los 70 en los Estados Unidos y fue adoptado por la UNESCO en los ochenta. Es un concepto polisémico, vinculado con los anteriores, que designa un *campo de investigación de las ciencias sociales, así como implica una concepción sociopolítica de las formas de coexistencia de la diversidad cultural dentro de la misma sociedad*. Afrontamos con este término un nuevo desafío para la profesión, que implica dar un salto de la multiculturalidad a la interculturalidad, o lo que es igual al reconocimiento y la valorización de las diferencias, en donde el diferente no es visto como un intruso cultural sino como un encuentro y reconocimiento del pluralismo cultural. Pero en esta convivencia se pueden originar conflictos, y la Mediación Intercultural aparece en el libro como la clave para superarlos, como una técnica para gestionarlos. En la última parte del libro se explican los tipos de Mediación Intercultural y las fases de este proceso, para obtener un resultado óptimo durante las intervenciones, aludiendo a la responsabilidad de los trabajadores sociales como mediadores de conflictos y agentes activos en la vida de las personas.

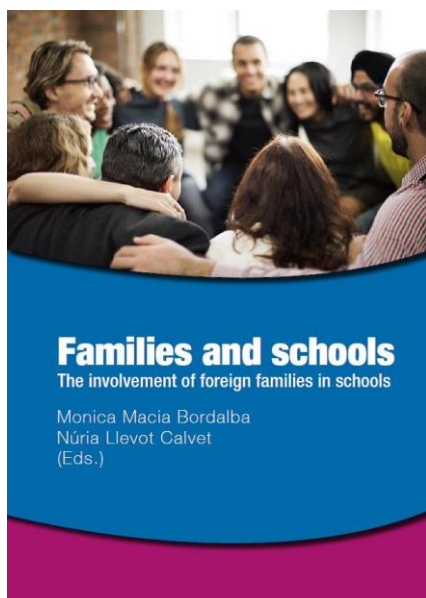
Por su carácter teórico estamos ante un manual imprescindible para conocer las bases fundamentales donde apoyar el ejercicio profesional del Trabajo Social basado en la interculturalidad.



Reseña

Título del libro: Familias y escuelas. La implicación de las familias extranjeras en las escuelas

Book title: Families and schools. The involvement of foreign families in schools



Autores: Mónica Macia Bordialba & Núria Llevot Calvet (Eds.)

Año de publicación: 2019

Páginas: 210

ISBN: 978-84-9144-190-8

Edicions de la Universitat de Lleida

Reseña realizada por Sergio Andrés Cabello

Durante los años 2019 y 2020, un grupo interdisciplinar de tres países de la Unión Europea ha llevado a cabo el proyecto *Families and schools. The involvement of foreign families in schools*, dentro del programa Erasmus+, concretamente en la sección “KA2. Cooperation for innovation and exchange of good practices, (specifically, KA201 – Strategic partnerships for schooling)”. Dicho proyecto contó con la participación de Cataluña (España), Lombardia (Italia) y Luxemburgo. El objetivo del mismo era el análisis de la participación de las familias extranjeras en las escuelas; la definición de buenas prácticas y acciones que puedan incidir en la mejora de su implicación; y su implementación y evaluación. De esta forma, en el proyecto

están presentes universidades con la Universitat de Lleida, la Università Cattolica del Sacro Cuore y la University of Luxemburg; la administración educativa de Cataluña, Brescia en Lombardia y el Ministerio de Educación de Luxemburgo; y escuelas de Barcelona, Brescia y Luxemburgo. De esta forma, los resultados de la investigación presentadas en este libro que nos ocupa, primera fase del proyecto, serían implementados en los veinticuatro colegios participantes en la siguiente fase.

La cuestión de la integración del alumnado inmigrante en la escuela viene siendo uno de los grandes retos de los sistemas educativos. Las dificultades de la mismas, derivadas tanto de cuestiones internas de la educación y las escuelas como de factores externos, entre ellos la propia situación de este colectivo en la sociedad así como su relación con el sistema educativo, ha dado lugar a una situación de desigualdad en las escuelas que tiene su principal efecto en centros que concentran elevados porcentajes de alumnado extranjero. La participación de sus familias es mucho más compleja debido a barreras que van desde el desconocimiento del idioma, del funcionamiento del sistema educativo, de sus posibles diferentes visiones sobre la educación, de las expectativas con respecto a las mismas, etc. La implicación de las familias en la escuela es uno de los factores que se asocian al éxito escolar y académico, por lo que, en principio, a menor implicación y participación se genera una desventaja. De hecho, son numerosas las estrategias y acciones que se generan para intentar acercar a estas familias a las escuelas, planteadas muchas de ellas de forma institucional y formal por parte de las administraciones educativas y los centros, mientras que otras son de carácter más informal.

Families and schools. The involvement of foreign families in schools ha sido editado por Mónica Macia Bordialba y Núria Llevot Calvet, ambas de la Universitat de Lleida, e integrantes de GRASE (Grup de Recerca i Anàlisi Social i Educativa), uno de los grupos de investigación de España más relevantes en el ámbito de la educación y, especialmente, en lo relacionado con la integración e inclusión de los inmigrantes en las escuelas, con una trayectoria que abarca numerosos proyectos nacionales y regionales, así como publicaciones sobre la cuestión. Como hemos señalado, el libro presenta los resultados de la primera fase de investigación. De esta forma, hay un trabajo de fuentes secundarias en el que se recoge la evolución de la inmigración en cada país, el sistema educativo, las políticas nacionales de tratamiento de la diversidad cultural y la integración de los inmigrantes, las medidas de participación de las familias en las escuelas, y un análisis de estas últimas. A continuación, se recogen los principales resultados del estudio cualitativo, basado en grupos de discusión. Cada país realizó dos grupos de discusión de las escuelas participantes en el colegio, uno con docentes y otros con madres y padres extranjeros. Las dimensiones analizadas en los mismos, que son las del estudio, hacían referencia a la acogida de las familias inmigrantes y su integración en la escuela; el conocimiento de estas familias sobre el sistema educativo en el que entraban; la comunicación entre padres y escuelas; el escenario de la participación de las familias en las escuelas; y el apoyo de los progenitores desde casa tanto a las tareas escolares como a la socialización académica.

De esta forma, el estudio nos permite contar con una visión global e integral de todo el proceso ya que no solo sitúa el marco en el que se desenvuelve esta participación de las familias extranjeras en las escuelas, y las limitaciones y facilidades que encuentra, sino que nos ofrece la visión de los protagonistas, tanto desde los centros como desde las familias. Y lo hace en tres países con experiencias migratorias que tienen sus puntos en común y sus diferencias.

En su conjunto, se sigue insistiendo en la baja participación de las familias extranjeras en la escuela, con algunas barreras como la del idioma en algunos colectivos o la diferente visión de la educación, que son complicadas de superar. De esta forma, el proyecto plantea nueve acciones innovadoras que se implementan en la segunda fase del proyecto, y de las que se evaluarán los resultados. Algunas de estas actuaciones se centran en el aumento de la información a los padres y a los contactos y reuniones con ellos, especialmente en la entrada en el sistema educativo; aumentar la competencia intercultural del profesorado para, entre otros objetivos, mejorar la comunicación con madres y padres de origen extranjero; perfeccionar las actividades en las que participan en las clases y en las escuelas desde el punto de vista de cómo son informados, cómo se les anima a participar, etc., incluyendo más responsabilidades en la organización; e implicar a madres y padres en casa a través del conocimiento del nivel de la clase y que puedan contactar para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares, además de contar con la colaboración de organizaciones y entidades que les puedan acompañar y apoyar en esa labor.

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 electrónico 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 Proccesing 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 RESH, LATINDEX CATÁLOGO 2.0, DOAJ, 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 RESH, LATINDEX CATÓLOGO 2.0, DOAJ, REDIB, ERICH PLUS, MIAR. CIRC. DULCINEA, CRUE

Ehquidad is a member of CrossRef. www.crossref.org

Artículos. Monográfico COVID-19

Reflexiones sobre COVID-19 y población vulnerable: ¿Estado de bienestar o Neoliberalismo? <i>Reflections about COVID-19 and vulnerable population: Welfare State or Neoliberalism?</i> <i>Laura Ponce de León Romero</i>	13-36
Poder cultural y social: dimensión viral de la globalización <i>Cultural and social power: The Viral Dimension of Globalization</i> <i>Javier García Bresó</i>	37-56
Enseñanza en línea durante la crisis del Covid-19 en la educación universitaria camerunesa: logros y desafíos <i>Online Teaching during the Covid-19 crisis in Cameroon's University Education; Achievements and Challenges</i> <i>Óscar Kem-Mekah Kadzue</i>	57-74

Artículos

Direitos Humanos: expressões de cultura numa sociedade em mudança <i>Human Rights: expressions of culture in a changing society</i> <i>Helia Bracons</i>	75-94
Highly effective practices of three bilingual teacher preparation programs in US hispanic-serving institutions (HSIs) <i>Prácticas altamente efectivas de tres programas bilingües de preparación de maestros en instituciones de servicio hispano en los Estados Unidos</i> <i>Esther Garza, Katherine Espinoza, Margarita Machado-Casas, Belinda Schouten y Myriam Jimena Guerra</i>	95-128
Informed consent for HIV phylogenetic research: A case study of urban individuals living with HIV approached for enrollment in an HIV study <i>Consentimiento informado para la investigación filogenética del VIH: un estudio de caso sobre individuos que viven con el VIH en una zona urbana que fueron contactados para la participación en un estudio sobre el VIH</i> <i>Abby E. Rudolph, Omar Martínez, Robin Davison, Chineye Brenda Amuchi</i>	129-144
Sistematización: La fundamentación teórico-metodológica como base para la intervención de instituciones filantrópicas <i>Sistematización: La fundamentación teórico-metodológica como base para la intervención de instituciones filantrópicas</i> <i>Miguel Ángel Jácome Santos</i>	145-186
La distinción de los recursos asistenciales para los y las menores víctimas de la violencia intrafamiliar en España. <i>The distinction of assistance resources for minors victims of domestic violence in Spain.</i> <i>Carmen Caravaca Llamas y Laura Teruel Espinosa</i>	187-210
TIC y desigualdades educativas en los centros educativos de Logroño (La Rioja, España) <i>ICT and Educational Inequalities in Logroño's Schools (La Rioja, Spain)</i> <i>Jhoana Chinchurreta Santamaría Moya</i>	211-253
Construcciones Sociales Juveniles Frente a la Diversidad Sexual <i>Youth Social Constructions Against Sexual Diversity</i> <i>Paola Mejía Ospina, Ingrid Matías Sánchez y Nury Moreira Pincay</i>	255-292
Una revisión del Trabajo Social con migrantes y refugiados. Construyendo nuevas bases teóricas y metodológicas <i>A Review of Social Work with Migrants and Refugees. Building New Theoretical and Methodological Bases</i> <i>Joan Lacomba</i>	293-332
Reseñas / Reviews	
Título del libro: Interculturalidad. Elementos para una mejor comprensión <i>Book title: Interculturality. Elements for a better understanding</i> Autora: Helia Bracons Reseña realizada por Laura Ponce de León Romero	333-336
Título del libro: Familias y escuelas. La implicación de las familias extranjeras en las escuelas <i>Book title: Families and schools. The involvement of foreign families in schools</i> Autoras: Mónica Macia Bordalba & Núria Llevot Calvet Reseña realizada por Sergio Andrés Cabello.....	337-340