

Amanda Negrín Plata
Cristina China Motesdeoca
Manuel Hernández Hernández
Ernesto Jesús Suárez Rodríguez
Silvia M. Chávez Baray
Martha Dolores Sánchez Escalante
Erika Mariel Soledad Terrazas
Oscar Abraham Balcazar Ortiz
Martha Guevara López
Gustavo Padilla Barraza
Bijan S. Sardaryzadeh
Omar Martínez
Marisé Astudillo Pombo
Alfonso Revilla Carrasco
Núria Llevot Calvet
Olga Bernad Cavero
Christian Coffi Hounnouvi
Álvar Calvet Castells
Papalaye Seck
María Rosa Gómez Martínez
Eva Margarita Moya

Amy Joyce-Ponder
Araceli García
Janet Flores
José Antonio López Rodríguez
Toni Sangà Boladeres
Silvia Iannitelli Muscolo
Lourdes Mendieta Lucas
Silvana Júpiter Zorrilla
Romina Fuentes Palomeque
Carlos Andrade Guzmán
Paula Sepúlveda Navarrete
Paulo Mendes Pinto
Hélia Bracons
Natasha Martins
Daniel Mineiro
Joaquim Franco
Jorge Botelho Moniz
Marcos Bazmandegan
Fernando Campos
Lorena Martínez Pérez
Paz Peña García



Ehquidad

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

ENERO /2023
JANUARY/2023
Número 19/ Primer Semestre
Number 19/ First Semester



aicts

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

Director/ Executive Editor

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

Subdirector/ Associate Editor

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

Secretario/ Publishing Editor

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

Secretario Edición Digital/ Online Publishing Editors

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

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.
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

Luz Miriam Agudelo Gil. Universidad de Antioquia. (Colombia)
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 (UNED)

Comité Científico Asesor/ Advisory Board

Xochitl Castaneda. Universidad de Berkeley, California. (EEUU)

Blanca Lomeli. Project Concern International, San Diego (EEUU)

Michel Wieviorka. Ecole des Hautes Etudes Sciences SocialesEhess. Paris (Francia)

Emilio Lamo de Espinosa. Universidad Complutense de Madrid (España)

Carlos Diogo Moreira. Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías (Portugal)

Margaret Alston. Monash University (Australia)

Sakhela Buhlungu. University of Cape Town (Sudáfrica)

Zubeida Desai. University of Westem Cape (Sudáfrica)

Thomas Gabriel. ZuerchnerHochschule Fueer Angewandte Wissenschaften (Suiza)

Yolanda Sadie. University os Johannesburg (Sudáfrica)

Janis Grobbelaar. University of Pretoria (Sudáfrica)

Michele G. Shedlin. Universidad de Nueva York (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)

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)

Jean- Pierre Levy Mangin. Universidad de Québec (Canadá)

José Félix Tezanos Tortajada. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Rosa M. Carrasco Coria. Colegio Oficial de Trabajo Social de Cataluña (España)

Santos Salvador Blanco Muñoz. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (Perú)

Stanislaw Sulowski. Universidad de Varsovia (Polonia)

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

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

María Rosario Hildegard Sánchez Morales. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (España)

María José Romero Ródenas. Universidad de Castilla La Mancha. (España)

Francisco Cervantes Pérez. UNAM. (México)

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 en bases de datos/ Database indexing

LATINDEX CATÁLOGO 2.0, DIALNET, DOAJ, ÍNDICES CSIC, REDIB, ERICH PLUS, MIAR, CROSSREF, CRUE, CIRC, ROAD, DULCINEA, REBIUN, DIALNET MÉTRICAS, SHERPA/ROMEO, EUROPUB, RECOLECTA, LATINREV, INDEX COPERNICUS, I2OR, DRJI, CARHUS PLUS.

Diseño de la portada nº 19 Distrito 101

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

Editada en enero de 2023

ISSN electrónico 2386-4915

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

Sumario / Contents

Artículos

Relación entre la Resiliencia Individual y Comunitaria en Población Ambientalmente Vulnerable

Relationship between Individual and Community Resilience in Environmentally Vulnerable Populations

Amanda Negrín Plata, Cristina China Montesdeoca, Manuel Hernández Hernández y Ernesto Jesús Suárez Rodríguez..... 11-40

ROTMENAS, a Model to Address Mental Health Inequities among Under-Served Populations in the Mexico – U.S. Border

ROTMENAS, un modelo para abordar las desigualdades en salud mental entre las poblaciones desatendidas en la frontera entre México y EE.UU.

Silvia M. Chávez-Baray, Martha Dolores Sánchez Escalante, Erika Mariel Soledad Terrazas, Oscar Abraham Balcazar Ortiz, Martha Guevara López, Gustavo Padilla Barraza, Bijan S. Sardaryzadeh and Omar Martínez..... 41-64

África Joven: arte y diáspora. Una Experiencia en la Universidad de Lleida
Young Africa: art and diaspora. Experience at the University of Lleida

Marisé Astudillo Pombo, Alfonso Revilla Carrasco, Núria Llevot Calvet, Olga Bernad Caveró, Christian Coffi Hounnouvi, Àlvar Calvet Castells y Papalaye Seck..... 65-102

Música, lectura y bordado: la fuerza social de la máquina de coser de la Compañía Singer y la Escuela de Obreras Católicas (1875-1930)

Music, reading and embroidery: the social force of the sewing machine of the Singer Company and the School of Catholic Workers (1875-1930)

María Rosa Gómez Martínez..... 103-120

Chronic health risks and healthcare access for adults experiencing homelessness in El Paso, Texas during COVID-19 times

Riesgos de salud crónicos y acceso a la atención médica para adultos sin hogar en El Paso, Texas durante los tiempos de COVID-19

Eva Margarita Moya, Amy Joyce-Ponder, Araceli García and Janet Flores..... 121-144

| | |
|---|---------|
| Revisión fenomenológica del concepto de empatía para el Trabajo Social <i>Phenomenological review of the concept of empathy for Social Work</i> | |
| <i>José Antonio López Rodríguez, Toni Sangà Boladeres y Silvia Iannitelli Muscolo.....</i> | 145-166 |
| La producción científica de grado en torno al femicidio en la región de la Costa – Ecuador <i>The scientific production of degree around femicide in the region of the Coast– Ecuador</i> | |
| <i>Lourdes Mendieta Lucas, Silvana Júpiter Zorrilla y Romina Fuentes Palomeque.....</i> | 167-184 |
| Educación en Trabajo Social y elementos explicativos de la formación disciplinar en campo en el contexto de COVID-19. Lecciones desde la Universidad de Cádiz <i>Social Work Education and explanatory elements of disciplinary training in the field in the context of COVID-19. Lessons from the University of Cádiz</i> | |
| <i>Carlos Andrade-Guzmán y Paula Sepúlveda-Navarrete.....</i> | 185-204 |
| Muçulmanos em Odivelas. Dinâmicas e Comunidade(s) <i>Muslims in Odivelas. Dynamics and Community</i> | |
| <i>Mendes Pinto, Hélia Bracons, Natasha Martins, Daniel Mineiro, Joaquim Franco, Jorge Botelho Moniz, Marcos Bazmandegan y Fernando Campos.....</i> | 205-220 |
| Equidad de género en las aulas. ¿Educamos para ello? <i>Gender Equity in Classrooms. Do we educate for it?</i> | |
| <i>Lorena Martínez Pérez y Paz Peña García</i> | 221-248 |
| Reseñas / Reviews | |
| Título del libro: Futurofobia. Una generación atrapada entre la nostalgia y el apocalipsis <i>Book title: Futurophobia. A generation caught between nostalgia and apocalypse</i> | |
| Autor: Héctor García Barnés | |
| Reseña realizada por Sergio Andrés Cabello | 249-252 |



Relación entre la Resiliencia Individual y Comunitaria en Población Ambientalmente Vulnerable

Relationship between Individual and Community Resilience in Environmentally Vulnerable Populations

Amanda Negrín Plata, Cristina China Montesdeoca, Manuel Hernández Hernández y Ernesto Jesús Suárez Rodríguez

Universidad de La Laguna

Resumen: Esta investigación pretende analizar la relación entre la Resiliencia Individual, medida mediante la escala CD-RISC-10 (Campbell y Stein, 2007) y la Resiliencia Comunitaria, medida con el Índice de Resiliencia Comunitaria Percibida (IPCR, Kulig et al., 2013), en una muestra de 387 personas residentes en la isla de Bali (Indonesia). La población de esta zona se enfrenta regularmente a las consecuencias de catástrofes naturales, como terremotos, erupciones volcánicas y graves inundaciones. Se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio del IPCR, que confirmó la estructura multidimensional de Resiliencia Comunitaria propuesta originalmente por sus autores. Los resultados mostraron además que existe una correlación positiva y moderada entre la resiliencia individual y la comunitaria. Se observó de forma específica mediante análisis de regresión que los tres factores de resiliencia comunitaria explican el 32% de la resiliencia individual, aunque Liderazgo seguido de Compromiso comunitario son los dos factores que aportan más capacidad explicativa.

Palabras clave: Resiliencia individual, Resiliencia comunitaria, Amenaza natural, Liderazgo, Empoderamiento.

Summary: This research aims to analyse the relationship between Individual Resilience, as measured by the CD-RISC-10 scale (Campbell and Stein, 2007) and Community Resilience, as measured by the Index of Perceived Community Resilience (IPCR, Kulig et al., 2013), in a sample of 387 people living on the island of Bali (Indonesia). The population of this area regularly faces the consequences of natural disasters, such as earthquakes, volcanic eruptions and severe floods. A Confirmatory Factor Analysis of the IPCR was carried out, which confirmed the multidimensional structure of Community Resilience originally proposed by its authors. Results also showed that there is a positive and moderate correlation between Individual and Community Resilience. Specifically, regression analysis showed that the three Community Resilience factors explain 32% of Individual Resilience, although Leadership followed by Community Engagement are the two factors that provide the most explanatory power.

Keywords: Individual resilience; Community resilience; Natural hazard; Leadership, Empowerment.

Recibido: 17/10/2022 Revisado: 05/12/2022 Aceptado: 07/12/2022 Publicado: 15/01/2023

Referencia normalizada: Negrín Plata, A., China Montesdeoca, C., Hernández Hernández M. y Suárez Rodríguez, E.J. (2023). Relación entre la Resiliencia Individual y Comunitaria en Población Ambientalmente Vulnerable. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 11-40. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0001>

Correspondencia: Amanda Negrín Plata. Universidad de La Laguna. Correo electrónico: anegrinp@ull.edu.es

1. INTRODUCCIÓN

Si bien el uso del concepto de resiliencia en psicología se remonta a la década de los 80 del siglo XX (Werner y Smith, 1982 y Rutter, 1985), sigue sin existir un claro consenso científico en cuanto a su definición y caracterización. Así, en una revisión realizada por Campo et al., (2010) se diferencia entre aquellos enfoques que identifican la resiliencia como capacidad intrapsíquica, como proceso psicosocial y aquellos que enfatizan su condición de recurso externo. De igual forma, para algunos autores la resiliencia se ha considerado como el conjunto de factores o características estables, tanto internas como externas, que permiten a las personas el afrontamiento de la adversidad (p.e., Connor y Davidson, 2003; Campbell y Stein, 2007; Gaxiola et al., 2012; Soler et al., 2016), de ahí que Campbell-Sills y Stein (2007) consideren que responde a fundamentos biopsicosociales. Sin embargo, desde otros acercamientos se ha considerado que la resiliencia puede ser un proceso o un resultado. Por un parte, se ha sugerido que se trata de un proceso psicosocial y dinámico, mediante el que las personas desarrollan habilidades adaptativas (p.e. García-León et al., 2019). Por otra parte, se ha considerado que la resiliencia es el resultado que se produce con la adaptación a la adversidad y que se materializa en el mantenimiento de una buena salud mental, funcionalidad y competencia social a pesar del riesgo (Olsson et al., 2003). En este sentido, según Grotberg (2004), en la resiliencia se sintetizan los tres enfoques anteriormente descritos, dado que puede concebirse como un proceso que incluye, a su vez, factores de

resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes. En cualquier caso, la resiliencia implica una visión de los eventos adversos como oportunidades que facilitan un desarrollo personal positivo y que implica un aprendizaje a partir de los mismos (Amir y Standen, 2012; Vera et al., 2006).

Una parte considerable de las definiciones de resiliencia contemplan dos elementos que se reiteran: afrontamiento de la adversidad y adaptación positiva (Fletcher y Sarkar, 2013). Desde este doble enfoque, la resiliencia ha sido analizada tanto con personas afectadas por situaciones de vulnerabilidad social (Alzugaray, 2019), como con víctimas de catástrofes naturales o de desastres tecnológicos (Cénat et al., 2021). También se ha abordado considerando tanto un nivel de análisis individual (v.g., Connor y Davidson, 2003; Eshel y Kimhi, 2016a; Streb et al., 2014; Kaloeti et al., 2018; Mujahidah y Arruum, 2018, entre otros), como desde un nivel comunitario (Kulig et al., 2008; Ungar, 2011; Alameldeen y Cakan, 2021; Kulig et al., 2013, Akter et al., 2021; Eshel y Kimhi, 2016b; Ruíz-Pérez, 2015; Leyking et al., 2013; Pfefferbaum et al., 2013, entre otros).

Es, precisamente, esta diversidad de acercamientos e, incluso, de dispersión de enfoques, lo que ha podido dificultar una clara comprensión de la resiliencia y de los vínculos que se producen entre su nivel individual y comunitario. Esta cuestión cobra especial relevancia en poblaciones social y ambientalmente vulnerables, que se enfrentan de forma constante a los efectos negativos de las adversidades. Esta investigación pretende dar luz sobre el papel que desempeñan ambos niveles de resiliencia en el afrontamiento de la adversidad en contextos vulnerables y comprender en qué medida los factores de la resiliencia comunitaria inciden en la resiliencia individual.

Según Connor y Davidson (2003, p.77), la resiliencia individual engloba las cualidades personales que permite a los seres humanos prosperar frente a la adversidad y que varía en función del contexto, el tiempo, la edad, el género, el origen cultural o las circunstancias. Para estos autores, la resiliencia podría entenderse como “una medida de la capacidad exitosa para enfrentar el estrés”. En esta dirección, comprobaron que, considerada en un nivel individual, la resiliencia se correlacionaba negativa y significativamente, tanto con el estrés percibido, como con la vulnerabilidad al estrés, así como, de forma positiva y significativa con el apoyo social. Los factores que Connor y Davidson (2003, p.80)) incluyeron para la evaluación de la resiliencia individual se relacionaban con “la competencia personal, altos estándares y tenacidad”, “confianza en los instintos propios, tolerancia al afecto negativo y efectos fortalecedores del estrés”, “aceptación positiva del cambio y relaciones seguras”, “control” e “influencias espirituales”. Eshel y Kimhi (2016^a, p. 161-162) por su parte entienden que la resiliencia individual no es un rasgo, ni un resultado, ni un proceso, sino que es “un estado mental que refleja un equilibrio intrapersonal dinámico entre la fuerza y la fragilidad de uno” y consideran que se manifiesta en “un estado de ánimo positivo que permite a las personas continuar con su vida a pesar de la adversidad”. Estos autores plantean que, a pesar de las diferencias individuales, la mayoría de las personas que sobreviven a una adversidad extrema, vuelven a recuperar un funcionamiento normalizado con el tiempo. En un estudio que desarrollaron con personas adultas después de un conflicto bélico, en el que la resiliencia individual se evaluó teniendo en cuenta la ratio entre la recuperación y los síntomas de angustia, corroboraron que el sentido de coherencia, el bienestar y la condición económica, predecían positivamente la resiliencia, mientras que el apoyo familiar, la predecían de forma negativa. Además, sus resultados mostraron que, tanto la condición económica, como el sentido de coherencia, el bienestar, la recuperación de la posguerra y la resiliencia se correlacionaban positivamente entre sí y de forma negativa con el nivel de síntomas de ansiedad, depresión y somatización y la sensación de peligro.

Sin embargo, pese a este énfasis en la incidencia de los aspectos subjetivos e intrapersonales, otros estudios sobre resiliencia individual consideran que disponer de un contexto social de apoyo puede considerarse como una clave básica para la recuperación personal resiliente de las situaciones adversas (Apriani y Listiyandini, 2019; Lozano et al., 2020; Eshel y Kimhi, 2016a). Por ejemplo, Hestyanti (2006) identifica, a través de un estudio exploratorio que realizó con niños supervivientes del tsunami de Aceh (2004), que el apoyo social es uno de los factores externos que contribuyen a generar resiliencia, junto a las relaciones sociales sanas, las prácticas religiosas, la cooperación y la capacidad para aprender y participar en actividades culturales colectivas. En términos de resiliencia, es tan importante el apoyo social que se intercambia entre el grupo de iguales o en el ámbito familiar, como el que se recibe de personas del entorno comunitario inmediato, laboral o educativo (Syukrowardi et al., 2015).

Así, los factores externos de la resiliencia, junto a otros como la comprensión del contexto cultural, confieren al constructo una clara caracterización social y comunitaria. Desde un enfoque integrador, la resiliencia, por tanto, no sólo es solo la consecuencia de determinadas fortalezas personales, sino también de los factores y procesos de protección derivados de la interacción de sistemas psicológicos, sociales y ecológicos (Ungar y Theron, 2020; Thibodeaux, 2021).

Cénat et al. (2021) identificaron dos orientaciones en el análisis de la dimensión comunitaria de la resiliencia. Por un lado, la capacidad que tiene una comunidad de disponer de recursos que favorezcan un afrontamiento resiliente de sus miembros y, por otro, la resiliencia vinculada a aquellos procesos comunitarios que facilitan la adaptación y retorno a un funcionamiento personal adecuado tras la ocurrencia de una adversidad colectiva. Desde este punto de vista, Alzugaray (2019) propone que, mientras la resiliencia individual se sustenta en las fortalezas individuales y el apoyo socio familiar, la resiliencia comunitaria implica la existencia de entornos colectivos que movilizan a las personas y las comunidades hacia la acción.

Kulig et al. (2013) parten de un planteamiento psicológico, social y ecológico de la resiliencia, pero haciendo énfasis en un enfoque vinculado con las comunidades y con los grupos. Basándose en dos conjuntos de recursos en red que Norris et al. (2008) consideran fundamentales para la resiliencia comunitaria, el capital social y la competencia comunitaria, y teniendo en cuenta modelos de resiliencia que incluyen factores de riesgo y protección que afectan a la resiliencia de una comunidad (Mowbray, 2007, citado en Kulig et al., 2013) y los conceptos de resiliencia ecológica discutidos en los modelos de iniciativa y de resiliencia del lugar ante desastres (Cutter et al., 2008a y Cutter et al., 2008b, citado en Kulig et al., 2013). Kulig et al. (2013) proponen un modelo de capacidad de recuperación que evalúa las percepciones individuales de resiliencia comunitaria. Además, partiendo, por un lado, de entrevistas cualitativas que evaluaron aspectos como la actitud positiva y proactiva, el trabajo conjunto, el voluntariado y la ayuda a los demás, y, por otro lado, de la Escala de Resiliencia Comunitaria de 15 ítems (Kulig et al., 2008), los autores diseñan el Índice de Resiliencia Comunitaria Percibida. Este instrumento está compuesto por 11 ítems y evalúa tres dimensiones o componentes de la resiliencia comunitaria percibida: el liderazgo y empoderamiento, el compromiso comunitario y la percepción de un entorno geográfico no adverso. El componente de liderazgo y empoderamiento abarca el apoyo social, el liderazgo local, la responsabilidad colectiva o la competencia de la comunidad. El componente de compromiso comunitario incluye el orgullo y sentido comunitario, los sistemas de valores, la apertura mental, la ayuda mutua y la participación ciudadana. Por último, el componente geografía no adversa, partiendo de un enfoque ecológico, se refiere a la percepción del entorno físico como un factor positivo para la salud y para el desarrollo comunitario. Kulig et al. (2013) consideran que para avanzar en la conceptualización de la resiliencia comunitaria es necesario que la investigación aclare con mayor detalle, cuáles son los elementos esenciales del concepto y cuáles son sus antecedentes o consecuencias.

Para que se produzca una recuperación resiliente, muchos estudios coinciden en la importancia que tiene el liderazgo (Kulig et al., 2014; Kulig y Botey, 2016; Fernández-Prados et al., 2020; Clarke, 2020; Akter et al., 2021; Jewett et al., 2021), el mantenimiento de una actitud optimista (Kulig y Botey, 2016), el sentido comunitario y el compromiso comunitario (Kulig et al., 2018;), el apego al lugar (Leykin et al., 2013 y Clarke, 2020), la cohesión social y la eficacia colectiva, la preparación y la confianza social (Leykin et al., 2013). Sin embargo, a pesar de que la resiliencia se relaciona con las fortalezas, también es necesario tener en cuenta los factores de vulnerabilidad. De hecho, Alameldeen y Cakan (2021), por ejemplo, consideran que las comunidades más vulnerables son, normalmente, las más resilientes.

A la hora de considerar los vínculos entre la dimensiones individual y comunitaria, Kimhi y Eshel (2009) plantean que mientras la resiliencia comunitaria tiene una mayor repercusión a largo plazo, la resiliencia individual resulta más efectiva para amortiguar el estrés en el momento de ocurrencia del evento. Además, Kulig y Botey (2016) matizan que la resiliencia comunitaria es más que la suma de la resiliencia individual que presentan sus miembros. Por otra parte, depende de algunos factores o circunstancias, el peso que tenga cada nivel de resiliencia para la recuperación de las personas en este tipo de contextos. Por ejemplo, Braun-Lewensohn y Sagy (2013), con una muestra de israelíes de un contexto rural y otro urbano, encontraron que los efectos negativos del estrés, experimentados durante ataques con misiles, tenían una vinculación negativa, tanto con los recursos de afrontamiento individuales, evaluados a través del sentido de coherencia, como con la resiliencia comunitaria. También encontraron que las personas que pertenecían a las comunidades rurales eran las más resilientes a nivel comunitario, y las que experimentaban reacciones más débiles al estrés. Hallaron que en las comunidades rurales se daba más importancia a la confianza en los líderes comunitarios, la preparación de la comunidad para emergencias y las actividades y vínculos sociales y comunitarios. Frente a ellas, las personas que pertenecían a

comunidades urbanas se centraban más en los recursos de afrontamiento personales y presentaban un nivel más bajo de resiliencia comunitaria.

En esta línea, Marzana et al. (2013, p. 13) plantean que la creación de un ambiente resiliente es fundamental para la promoción de la resiliencia individual, debido a que, según ellos, la resiliencia se construye desde la relación que se establece, tanto entre las personas del entorno cercano, como entre las personas que componen la comunidad. Desde este punto de vista, entienden que la resiliencia comunitaria se asocia con “los recursos colectivos compartidos, puestos en circulación entre las personas en sinergia, movidas por objetivos comunes”. Así, se apunta la existencia de elementos fundamentales que promueven niveles de resiliencia tanto individual como comunitaria. Buikstra et al. (2010), a partir de un estudio realizado en un contexto rural de Australia afectado por una grave sequía, identificaron que la existencia de redes sociales y servicios de apoyo, contar con un adecuado liderazgo, tener una actitud optimista y un sentido de propósito, eran algunos de los elementos que contribuían a una recuperación resiliente.

A pesar de los estudios que han analizado la relación de ambos niveles de resiliencia con diferentes factores o elementos, son escasos los que se han dedicado a analizar la vinculación que se produce entre el nivel individual y comunitario de la resiliencia. Cénat y colaboradores (2021), por ejemplo, en un estudio que llevaron a cabo en el contexto de la pandemia de la COVID-19, con una muestra de cuatro países que presentan situaciones de alta vulnerabilidad social (República Democrática del Congo, Haití, Ruanda y Togo), constataron una correlación positiva y moderada entre la resiliencia individual y la resiliencia comunitaria ($r = .41$). Con todo, tomados por separado, las correlaciones con resiliencia individual de dos de los tres factores subyacentes de resiliencia comunitaria que se evaluaron (confianza y fe en la comunidad, y valores comunitarios) fueron bajas. Únicamente, el factor de fortalezas y apoyo de la comunidad correlacionaba de manera moderada ($r = .49$).

Sin perjuicio de lo anterior, algunos estudios han puesto en evidencia que, en realidad, la asociación positiva entre ambos niveles de resiliencia no es tan estrecha como en un principio podría considerarse. Partiendo de la regulación emocional, el bienestar y el capital social, y la eficacia colectiva como dimensiones de la resiliencia comunitaria, Alzugaray (2019) encontró en una muestra de población de Argentina y Chile, que las personas que se sentían más resilientes, a su vez percibían que su comunidad también era resiliente. Sin embargo, la asociación entre ambos niveles de resiliencia era baja. Este dato fue corroborado en un segundo estudio que la autora llevó a cabo con adolescentes del País Vasco y Chile en situación de vulnerabilidad social. En este caso, los resultados revelaron una correlación baja entre la resiliencia individual y la comunitaria, que, sin embargo, fue algo más elevada con respecto a la dimensión ecológica de la resiliencia individual, vinculada a la capacidad para resistir ante las perturbaciones.

En resumen, la resiliencia se puede vincular a los procesos comunitarios que facilitan una adaptación adecuada tras un suceso adverso. Aunque la resiliencia se relaciona con las fortalezas, también es importante tener en cuenta los factores de vulnerabilidad, ya que la propia vulnerabilidad podría ser un factor que genera resiliencia. Por ello, es importante incorporar en la evaluación, factores de vulnerabilidad. Desde este punto de vista, la resiliencia comunitaria se podría evaluar teniendo en cuenta dimensiones de fortaleza como el liderazgo, el empoderamiento y el compromiso comunitario y dimensiones de vulnerabilidad como la percepción de un entorno geográfico no adverso.

Por otro lado, la resiliencia comunitaria es, igual que la resiliencia individual, fundamental para la recuperación de las adversidades, aunque el peso que tiene cada nivel depende de circunstancias concretas, como, por ejemplo, el tipo de comunidad a la que se refiera. Además, parece que, mientras la resiliencia individual es más efectiva en el momento de la ocurrencia del evento, la resiliencia comunitaria tiene un efecto amortiguador a largo plazo. Se ha confirmado que factores como las relaciones personales y las que se establecen con el entorno, los servicios de apoyo, contar con un adecuado

liderazgo, tener una actitud optimista o tener un sentido de propósito, promueven ambos niveles de resiliencia.

Por tanto, parece lógico pensar que existe una correlación significativamente positiva entre ambos niveles de resiliencia, si bien es factible también considerar que esta relación no es totalmente equiparable si se atiende a los diferentes factores que definen la resiliencia comunitaria. Además, teniendo en cuenta el papel fundamental que tienen tanto la resiliencia individual como la resiliencia comunitaria para el afrontamiento de la adversidad, resulta relevante analizar cómo se comportan ambos niveles, especialmente, en poblaciones que presentan situaciones socio-económicas y/o ambientales vulnerables, y analizar, en tales circunstancias, qué factores de la resiliencia comunitaria se asocian más claramente con en el nivel individual de la resiliencia.

2. MÉTODO

Contexto de Investigación

Según la Oficina Central de Estadísticas de Indonesia (OCEI, 2021), la población de la isla de Bali presentó, en 2021, un índice de desarrollo humano de 0,756. En esta isla, se observan un elevado porcentaje de población en situación de pobreza. Un 4,72% de la población (211.460 personas) se encuentra viviendo con menos de 28€ al mes y el salario neto promedio mensual para los/as trabajadores/as es de aproximadamente 150€. La población presentó un coeficiente de Gini de 37,5. Por otro lado, al encontrarse situada dentro del Anillo de Fuego del Pacífico y estar afectada cada año por los monzones, la isla de Bali es un área vulnerable a sufrir las consecuencias de desastres naturales de diversa índole. Entre los años 2016 y 2018, de las 541 aldeas que se contabilizaban, 190 se vieron afectadas por deslizamientos de tierra, 118 por inundaciones, 93 por terremotos, 63 por tifones, 101 por erupciones volcánicas y 7 por sequías (OCEI, 2021).

Muestra

Participaron 387 personas residentes en la isla Bali. La edad media de la muestra es de 26 años ($SD = 9.65$). En la Tabla 1 se puede observar con mayor detalle las características sociodemográficas de los participantes.

Tabla 1

Sexo, nivel de estudios y situación laboral de la muestra

| Características sociodemográficas | <i>N</i> | % |
|-------------------------------------|------------|-------------|
| Sexo | | |
| Hombre | 178 | 44.7 |
| Mujer | 199 | 50.0 |
| Otro | 5 | 1.3 |
| Total | 382 | 96.0 |
| Nivel educativo | | |
| Primarios incompletos | 4 | 1.0 |
| Primarios completos | 26 | 6.5 |
| Secundaria | 32 | 8.0 |
| Cursando estudios universitarios | 205 | 51.5 |
| Estudios universitarios finalizados | 113 | 28.4 |
| Total | 380 | 95.5 |
| Situación laboral | | |
| Trabajando | 175 | 44.0 |
| En desempleo | 8 | 2.0 |
| Estudiando | 192 | 48.2 |
| Jubilado/a | 6 | 1.5 |
| Otros | 1 | 0.3 |
| Total | 382 | 96.0 |

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

La muestra incidental que se utilizó en este estudio fue captada por el procedimiento de bola de nieve. En un primer momento, se recogieron las respuestas de 287 personas en los cuestionarios de resiliencia individual y comunitaria. Estos participantes fueron captados gracias a la colaboración de un profesor de la Universidad de Udayana situada en la isla de Bali, que distribuyó el cuestionario entre su alumnado que, a su vez, lo pasó entre sus familiares y entorno cercano. En una segunda recogida de datos con el fin de ampliar el número de participantes, se contó con 100 personas más que respondieron a la escala de resiliencia comunitaria. Para ello, se contactó de forma directa con el personal de restauración de la turística zona de Canggu, al suroeste de Bali.

Se ha utilizado la versión adaptada al idioma indonesio, facilitada por Davidson J., (comunicación personal, 6 de mayo de 2016) de la escala CD-RISQ10 (Campbell-Sills y Stein, 2007). En cuanto al IPCR (Kulig et al., 2013), para la primera parte de la muestra (287), se utilizó la versión original en inglés y, para la segunda parte (100), se utilizó una traducción del inglés al indonesio, con la colaboración de los directores de dos organizaciones sociales y una profesora de primaria, de la isla de Lombok. Todas las personas que formaron parte de la primera parte de la muestra dominaban el inglés o tuvieron ayuda de las personas que pasaron el cuestionario, para la traducción verbal del cuestionario al idioma indonesio, garantizando así que todas tuvieran una adecuada comprensión de la escala.

Instrumentos

Escala de 10 ítems de Resiliencia Individual -Connor-Davidson Resilience Scale- (CD-RISQ10, Campbell-Sills y Stein, 2007). Está compuesta por 10 de los 23 ítems de la escala original de Connor y Davidson (2003) y, evalúa un solo factor de la resiliencia (Campbell-Sills y Stein, 2007). Las respuestas de tipo Likert recogen cinco opciones desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Los ítems de esta escala recogen el nivel de acuerdo sobre aspectos como ser capaz de adaptarse a los cambios, lidiar

con el estrés o recuperarse después de cualquier tipo de sufrimiento. Este instrumento ha demostrado tener propiedades psicométricas sólidas, una consistencia interna adecuada y fiabilidad test-retest y ha sido recomendada para su utilización en estudios cuyo objeto sea la investigación de estrategias adaptativas y no adaptativas frente al estrés (Connor y Davidson, 2003).

Índice de Resiliencia Comunitaria Percibida - Index of Perceived Community Resilience- (IPCR) (Kulig et al., 2013). Esta escala, compuesta por 11 ítems, evalúa tres dimensiones: existencia de liderazgo y empoderamiento, compromiso comunitario y percepción de un entorno no adverso. Las respuestas tipo Likert recogen cinco opciones que se suceden desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Los ítems evalúan la percepción que tienen las personas sobre, por ejemplo, si los líderes de su comunidad escuchan a los/as residentes, si los cambios experimentados han sido o no positivos o si, cuando surge un problema, su comunidad tiene capacidad para superarlo. Los 2 ítems del factor geografía no adversa están redactados de forma inversa. Esta escala ha mostrado tener una buena confiabilidad y un alto nivel de consistencia interna (Kulig et al., 2013; Ludin et al., 2019; Kulig et al., 2018; Clarke, 2020).

Escala sociodemográfica ad hoc, que recoge información sobre edad, género, salario, ocupación y nivel de estudios.

Análisis de datos

En primer lugar, se comprobó que los datos de la muestra se distribuyesen normalmente mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Seguidamente, se realizó un análisis factorial confirmatorio con el método de estimación elíptico para evaluar la validez del constructo de resiliencia comunitaria y se utilizaron una variedad de índices de bondad de ajuste, en línea con lo que recomiendan Hu y Bentler (1999). Así, se emplean los que se enumeran a continuación: CFI, GFI, NNFI, SRMR y RMSEA.

Para evaluar la relación entre la resiliencia comunitaria y la resiliencia individual, se calcularon las medias lineales de todos los factores teniendo en

cuenta los ítems inversos del factor de geografía no adversa, se analizó la fiabilidad mediante el Alpha de Cronbach y se realizaron correlaciones de Spearman entre las variables de estudio. Finalmente, para conocer en qué medida los factores de la resiliencia comunitaria influyen en la resiliencia individual, se realizó una regresión lineal simple utilizando la técnica de Bootstrap con 5000 muestras y el sesgo corregido y acelerado (BCa), indicada en aquellos casos en los que no se asume una distribución normal (Efron y Tibshirani, 1986).

3. RESULTADOS

Para el análisis factorial confirmatorio de la escala de resiliencia comunitaria se comprobó inicialmente la distribución muestral a través de la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors (Romero-Saldaña, 2016). Los resultados obtenidos indican que los datos no se distribuyen de forma normal ($p = \leq .05$) en ninguna de las variables, por lo que se toma la decisión de analizarlos mediante análisis no paramétricos. Se opta por utilizar el método de estimación elíptico (Elliptical Reweighted Least Square Estimation), al ser considerado uno de los más adecuados cuando la distribución de los datos no sigue una distribución normal y cuando el tamaño de la muestra es superior a 200 (Boomsma y Hoogland, 2001; Hernández et al., 1995). Para ello, se correlacionan todos los factores entre sí y se fijan los ítems y los errores asociados a cada uno de los factores propuestos en el estudio original.

Así, los índices de bondad de ajuste obtenidos resultan adecuados según los criterios Hu y Bentler (1999) siendo CFI = .97; GFI = .93; NNFI = .96; SRMR = .061 y RMSEA = .073. En la Figura 1 se muestran las cargas factoriales de cada ítem con respecto a su dimensión, así como las correlaciones entre los factores. Las correlaciones muestran que existe una relación fuerte entre los factores de liderazgo y de compromiso comunitario.

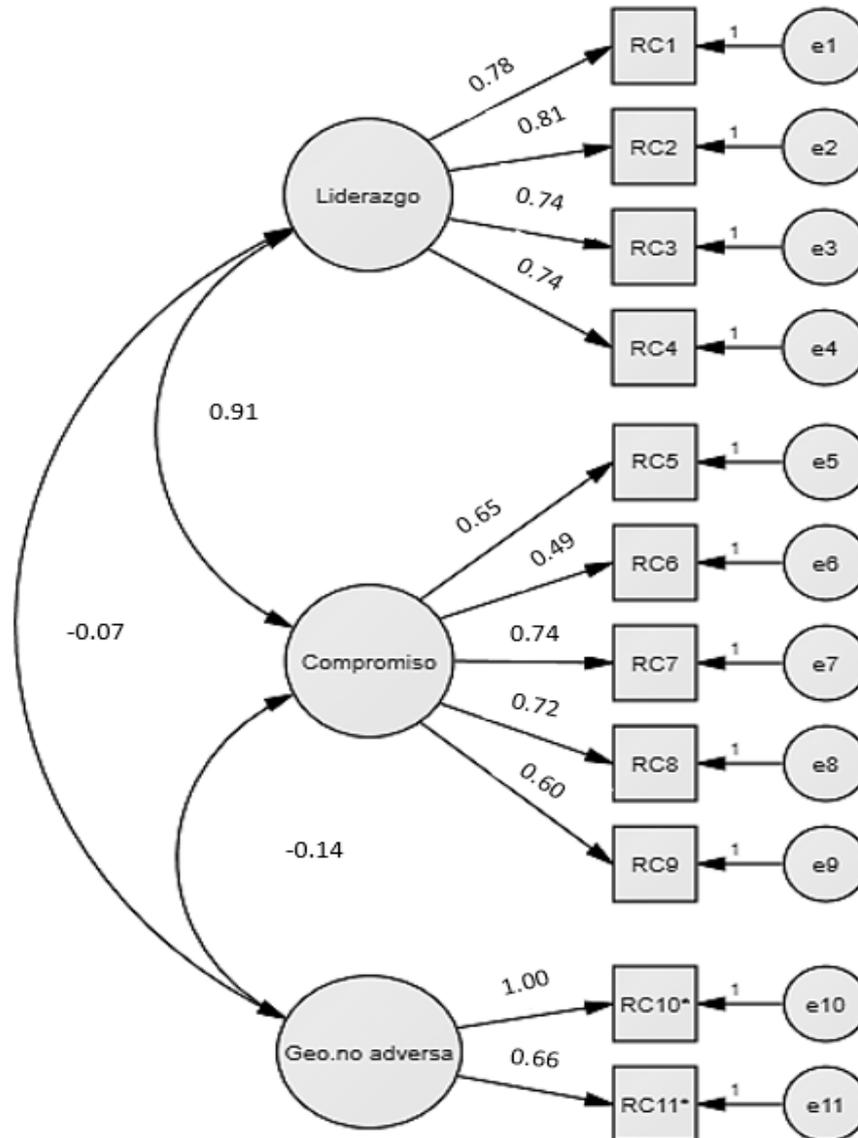


Figura. 2. Resultados del análisis factorial confirmatorio de la escala de resiliencia comunitaria.

Fuente: Elaboración propia.

Antes de comprobar si la resiliencia comunitaria se relaciona con la resiliencia individual, se calculó la consistencia interna de los ítems que componen las variables mediante el Alpha de Cronbach y la media lineal de cada una de las variables, tanto de los factores de la resiliencia comunitaria como la media lineal total de las escalas de resiliencia individual y comunitaria. En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos y la fiabilidad de todas las variables de estudio.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y Alpha de Cronbach

| Factores | Media | Desviación Estándar | Alpha de Cronbach |
|-----------------|-------|------------------------|-------------------|
| R. Individual | 3.74 | 0.59 | .85 |
| R. Comunitaria | 3.58 | 0.52 | .79 |
| Liderazgo | 3.66 | 0.63 | .85 |
| C. Com. | 2.78 | 1.00 | .78 |
| Geo. no adversa | 3.22 | 1.00 | .79 |

Nota: R. Individual = Resiliencia Individual; R. Comunitaria = Resiliencia Comunitaria; C. Com. = Compromiso Comunitario; Geo. no adversa = Geografía no adversa.

Fuente: Elaboración propia.

Para comprobar la relación entre la resiliencia individual, la resiliencia comunitaria y las dimensiones de resiliencia comunitaria se realizaron correlaciones de Spearman. Los resultados muestran que la resiliencia individual se relaciona positiva y moderadamente con la resiliencia comunitaria percibida general ($r_s = .46$; $p = <.001$) y con los factores específicos de liderazgo y empoderamiento ($r_s = .51$; $p = <.001$) y compromiso comunitario ($r_s = .52$; $p = <.001$). La relación de la resiliencia individual con el factor de geografía no adversa es negativa y moderada ($r_s = -.30$; $p = <.001$).

Por último, para comprobar en qué medida los factores de la resiliencia comunitaria explican la resiliencia individual, se decidió realizar un análisis de regresión lineal simple con una simulación de muestreo de 5000 muestras de bootstrap con el sesgo corregido y acelerado (BCa) utilizando el método Introducir. Se obtuvo una regresión lineal simple estadísticamente significativa ($F(3, 282) = 46.359, p < .001, R^2_{adj} = .32$).

Tomando la resiliencia individual como variable criterio y cada uno de los tres factores de resiliencia comunitaria como variables predictoras, se observa que dichos factores explican el 32% de la resiliencia individual.

El liderazgo ($\beta = .28; p = <.001$) seguido de compromiso comunitario ($\beta = .27; p = <.001$) son los factores que mejor explican la resiliencia individual. (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Resultado del modelo de regresión lineal simple en la explicación de la resiliencia individual.

| V.C. | V.P. | B | CI (95%) | B | T | P | R^2_{adj} |
|------------------------|-----------------|-------|--------------|------|--------|-------|-------------|
| Resiliencia individual | Liderazgo | 0.26 | 0.12 - 0.39 | .28 | 3.969 | <.001 | .32 |
| | C.Com | 0.27 | 0.11 - 0.43 | .27 | 3.746 | <.001 | |
| | Geo. no adversa | -0.11 | -0.17 - 0.04 | -.17 | -3.265 | .001 | |

Nota: CI = Intervalos de confianza con un remuestreo de 5000 y con sesgo corregido y acelerado (BCa); V.C. = Variable criterio; V.P. = Variables predictoras; C. Com. = Compromiso Comunitario; Geo. no adversa = Geografía no adversa.

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio realizado con población de la isla de Bali, muestran, por un lado, que la IPCR cuenta con una estructura de tres factores (liderazgo y empoderamiento, compromiso comunitario y geografía no adversa) y, por otro, que tanto la resiliencia comunitaria percibida en su conjunto, como sus tres factores por separado, explican significativamente el nivel individual de resiliencia.

Teniendo en cuenta que tanto la resiliencia individual como la comunitaria desempeñan un papel fundamental en el afrontamiento de la adversidad, esta investigación ha pretendido confirmar y validar el carácter multidimensional del Índice de Resiliencia Comunitaria Percibida (Kulig et al., 2013), como un paso previo para analizar la relación que dicho constructo tiene con la resiliencia individual, en una población socio económicamente vulnerable de la isla de Bali, en Indonesia.

Las perspectivas teóricas del estudio de la resiliencia individual coinciden en definirla como la adaptación positiva a factores estresantes y situaciones de vulnerabilidad. Desde los años 80, numerosos estudios se han encaminado a determinar los factores que se relacionan con la resiliencia individual. Connor y Davidson (2003), por ejemplo, constataron que dichos factores están relacionados con aspectos como la competencia personal, los altos estándares, la tenacidad, la confianza en uno mismo, la tolerancia al afecto negativo, el fortalecimiento frente al estrés o la aceptación positiva del cambio. Pero además de los factores individuales, son necesarios otros recursos externos para la recuperación resiliente de las adversidades, como el apoyo social, la cooperación, la participación en actividades colectivas, la comprensión del contexto cultural, el sentido de comunidad, el apego al lugar, el liderazgo o los vínculos organizativos. Por tanto, se puede afirmar que la resiliencia depende tanto de los recursos individuales como de los recursos sociales, culturales y ecológicos que interactúan entre sí, para permitir que las personas se recuperen adecuadamente de las adversidades personales y comunitarias que les afectan.

Nuestra investigación fija su punto de mira en la resiliencia comunitaria percibida, que se vincula a los juicios sobre las fortalezas comunitarias para contrarrestar los efectos de las adversidades que mantienen sus habitantes (Eshel y Kimhi, 2016b). El Índice de Resiliencia Comunitaria Percibida (IPCR) evalúa este constructo, teniendo en cuenta tres factores: liderazgo y empoderamiento, compromiso comunitario y geografía no adversa.

Los hallazgos de nuestra investigación confirman una estructura trifactorial para el IPCR, que también ha sido validada en otros estudios similares, realizados en contextos culturales diferentes, como Canadá (Kulig et al., 2013 y Kulig et al., 2018), Malasia (Ludin et al., 2019) o EE.UU. (Clarke, 2020), en los que se utilizó el índice completo o alguna de sus subescalas. Además, se ha podido constatar que dos de los tres factores de resiliencia comunitaria, liderazgo y empoderamiento, y compromiso comunitario, mantienen entre ambos una correlación positiva muy alta, mientras que el factor de geografía no adversa, se comporta de manera diferente. Incluso, se podría afirmar que la vinculación entre los dos primeros factores puede indicar que conforman casi una unidad de significado, frente al factor de geografía no adversa.

Este fenómeno puede ser explicado de diferentes formas. Por un lado, teniendo en cuenta la naturaleza de los elementos que miden cada uno de los factores, tanto el liderazgo y el empoderamiento, como el compromiso comunitario, se refieren a fenómenos socio-grupales, mientras que geografía no adversa mide aspectos relativos a la percepción del entorno físico. Tal y como plantean Kulig y colaboradores, el factor de geografía no adversa se diferencia de los otros factores porque está más vinculado a una concepción ecológica de la resiliencia que se relaciona con la percepción del entorno físico como clave de protección o vulnerabilidad y no con fenómenos de ámbito social, a los que están vinculados los otros dos factores. Por otro lado, es posible también que la diferencia en las correlaciones existentes entre el factor de geografía no adversa y los otros dos factores de resiliencia comunitaria sea debida a que los ítems que conforman el factor geografía no adversa están redactados de forma inversa. Este hecho puede haber influido por tanto en las respuestas obtenidas.

Es importante señalar que sólo se ha encontrado un estudio previo desarrollado en Indonesia (Istanto, 2020) que haya utilizado el IPCR como medida de resiliencia comunitaria, si bien únicamente se utilizó para realizar un análisis descriptivo del nivel de resiliencia de una comunidad que había sufrido las consecuencias de erupciones volcánicas y no se llevó a cabo un análisis factorial para confirmar su estructura multidimensional. De hecho, a nivel internacional, son escasas las evidencias empíricas que pongan a prueba la estructura factorial de la resiliencia comunitaria percibida, a partir del IPCR. En cualquier caso, el estudio de Clarke (2020) desarrollado con población residente en EE.UU. también corrobora la identificación de tres factores, en línea con la evidencia aportada por Kulig et al. (2013). Así, es factible considerar que la conceptualización multidimensional de la resiliencia comunitaria percibida mantiene cierto grado de validez transcultural. No obstante, es necesario mantener la debida cautela con respecto a la capacidad de generalización del modelo. En este sentido, sería conveniente ampliar el análisis de su validez convergente.

Los resultados obtenidos muestran a su vez que la resiliencia comunitaria percibida se relaciona de forma moderada con el nivel individual de resiliencia. Esta correlación se mantiene para las tres dimensiones de la resiliencia comunitaria. A partir de la evidencia teórica y empírica, se puede deducir que los dos niveles de resiliencia son fundamentales a la hora de enfrentarse a situaciones adversas (Kimhi y Eshel, 2009). Una minoría de estudios de ámbito internacional ha podido comprobar que existe una asociación directa entre la resiliencia comunitaria y la resiliencia individual. Sin embargo, a la luz de los hallazgos encontrados, los tres factores de resiliencia comunitaria -liderazgo y empoderamiento, compromiso comunitario y geografía no adversa- influyen de manera diferente la resiliencia individual. De esta forma, se observó que los factores de liderazgo y empoderamiento, y compromiso comunitario son los elementos que aportan más capacidad predictiva de la resiliencia individual, en comparación con el factor ambiental. Esto permite comprender que la resiliencia individual está vinculada a todos los factores de la resiliencia comunitaria, aunque, en mayor

medida o de manera más clara, a los que se relacionan con los aspectos socio grupales y, en menor medida, con el que se relaciona con los fenómenos ecológicos o ambientales. Este resultado resulta coherente con la evidencia previa que enfatiza el vínculo de las respuestas resilientes con fenómenos como el apoyo social y la existencia de redes sociales con cierto grado de estructuración.

Los hallazgos obtenidos en este estudio pueden ayudar a orientar la intervención profesional encaminada a la recuperación de personas que se han enfrentado a situaciones de adversidad colectiva y enfocar la intervención, no sólo desde el fortalecimiento de las capacidades personales, sino también teniendo en cuenta los factores sociales y comunitarios, como el apoyo social, la ayuda mutua o la participación ciudadana, y los factores ecológicos, relacionados con la percepción del entorno físico. Este enfoque multinivel puede contribuir a que se produzca una recuperación más resiliente ante las adversidades que ocurren a nivel colectivo y que afectan también a nivel personal, como las que derivan de crisis socioeconómicas graves, desastres naturales o situaciones colectivas de exclusión social, entre otras. Además, es importante que las autoridades encargadas de la planificación de políticas, estrategias y programas de actuación destinadas a la recuperación de la población afectada por crisis colectivas, tengan en cuenta los aspectos que promueven la resiliencia comunitaria, de cara a que se produzca una recuperación resiliente más rápida y estable.

Es importante seguir investigando los vínculos de ambos niveles de resiliencia en diferentes contextos de crisis y emergencias para analizar las posibles diferencias transculturales que se producen y constatar si los resultados de este estudio pueden ser extensivos a otras poblaciones. Además, se considera necesario que en las próximas investigaciones se utilicen muestras más homogéneas que la empleada en este estudio, particularmente en lo que se refiere a la caracterización de su entorno físico. Esto permitiría profundizar en el papel que juegan las claves ecológicas y geográficas en las respuestas resilientes. Por último, se necesita más investigación que permita comprender mejor, las conexiones entre la

resiliencia individual y la resiliencia comunitaria, en situaciones de adversidad comunitaria grave. Esta investigación presenta una serie de limitaciones que necesariamente deben ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar los resultados obtenidos. Una de las limitaciones de este estudio tiene relación con los posibles sesgos que se presentan en la muestra. Debido a que una parte de las personas encuestadas fue seleccionada de forma directa entre estudiantes universitarios/as de una de las universidades de la isla de Bali, la representación de personas cursando estudios superiores es considerablemente alta y no representa la realidad de la población de Bali. Lo mismo ocurre con el hecho de que otra parte significativa de la muestra se obtuviera entre personas que trabajaban en el sector servicios de una zona turística de la isla. Se desconoce si, en este caso, la resiliencia, en sus niveles individual y comunitario, se comporta de forma diferente en personas sin estudios o con niveles de educación inferiores, o en aquellas que no trabajan o que se dedican a una ocupación diferente, sin contacto directo con población internacional. Habría que seguir profundizando en el conocimiento de la resiliencia y en la relación entre ambos constructos en muestras de población más homogéneas.

Otra limitación de esta investigación deriva del hecho de que, si bien se ha considerado que las condiciones geográficas y la situación socio económica de la isla de Bali son sugestivas para el análisis de la resiliencia en población vulnerable, no se han concretado las dimensiones de vulnerabilidad específicas que afectan a la población objeto de estudio. En este sentido, parece interesante seguir investigando en esta línea, teniendo en cuenta condiciones de vulnerabilidad concretas que presente una población determinada, para disponer así de una descripción más clara del contexto que, de alguna manera, podría estar condicionando la resiliencia de una población.

Por último y conectado con lo anterior, es importante tener en cuenta que las circunstancias ecológicas y espaciales específicas del entorno de residencia de la población estudiada han podido condicionar el efecto particular que se ha producido en el factor geografía no adversa. Desde este punto de vista, sería conveniente continuar investigando sobre la resiliencia en poblaciones, que presentan contextos geográficos especialmente adversos, para conocer si el efecto observado para este factor en este estudio sigue el mismo sentido o cambia.

Teniendo en cuenta los desafíos generales, a los que se enfrenta actualmente el planeta, es necesario continuar investigando sobre cómo se adaptan las poblaciones más vulnerables a los cambios globales que se están sufriendo y que vienen derivados, especialmente, del cambio climático y los desastres naturales. En esta línea, cobra importancia, la necesidad de continuar profundizando el análisis de ambos niveles de resiliencia, especialmente, en su nivel comunitario, y seguir conociendo los factores que promueven una adaptación resiliente de la población, frente a situaciones de vulnerabilidad relacionadas con el entorno social y geográfico. Asimismo, es necesario que se continúen observando los vínculos que se producen entre ambos tipos de resiliencia, para conocer con mayor exactitud, cómo influyen la una sobre la otra, en la adaptación de situaciones adversas. Estos estudios deben tener en cuenta especialmente a colectivos de mujeres, adultos de mayor edad, grupos racialmente minoritarios y a los pueblos indígenas, ya que, tal y como refieren Mason et al. (2021), son los grupos más vulnerables frente a los impactos humanos del cambio ambiental y los desastres.

5. REFERENCIAS

- Akter, S., Dhar, T. K., Rahman, A. y Uddin, M. K. (2021). Investigating the resilience of refugee camps to COVID-19: A case of Rohingya settlements in Bangladesh. *Journal of Migration and Health*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2021.100052>.
- Alameldeen, A. y Cakan, Z. (2021). What is a Resilient Community? *Academia Letters*, Article 3615. 1-9. <https://doi.org/10.20935/AL3615>.
- Alzugaray C. (2019) Resiliencia Comunitaria ante Adversidades Colectivas: Restaurando el Bienestar Psicosocial. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco].
- Amir, M.T. y Standen, P. (2012). Employee resilience in organizations: Development of a new scale. <https://www.researchgate.net/publication/263351194>.
- Apriani F. y Arruum Listiyandini R. (2019). Kecerdasan emosi sebagai prediktor resiliensi psikologis pada remaja di panti asuhan. *Jurnal Psikologi Indonesia*, 8(2), 325-339. <https://doi.org/10.30996/persona.v8i2.2248>.
- Boomsma, A. y Hoogland, J. J. (2001). The robustness of LISREL modeling revisited. In R. Cudeck, S. du Toit y D. Sörbom (Eds.), *Structural Equation Models: Present and Future. A Festschrift in Honor of Karl Jöreskog* (pp. 139–168). Scientific Software International. <https://www.researchgate.net/publication/237462497>.
- Braun-Lewensohn, O. y Sagy, S. (2013). Community Resilience and Sense of Coherence as Protective Factors in Explaining Stress Reactions: Comparing Cities and Rural Communities During Missiles Attacks. *Community mental health journal*. 50, 229–234. <https://doi.org/10.1007/s10597-013-9623-5>.
- Buikstra, E., Ross, H., King, C. A., Baker, P. G., Hegney, D., McLachlan, K. y Rogers-Clark, C. (2010). The components of resilience-perceptions of an Australian rural community. *Journal of Community Psychology*, 38(8), 975-991. <https://doi.org/10.1002/jcop.20409>.
- Campbell-Sills L. y Stein M.B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item

- measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019–1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>.
- Campo, R., Granados, L.F., S.J., Muñoz, L., Rodríguez, M. S. y Trujillo, S. (2012). Caracterización del avance teórico, investigativo y/o de intervención en resiliencia desde el ámbito de las universidades en Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(2), 545-557. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-2.cati>.
- Cénat, J. M., Dalexis, R., Derivois, D., Hébert, M., Hajizadeh, S., Kokou-Kpolou, C. K., Guerrier, M. y Rousseau, C. (2021). The transcultural community resilience scale: psychometric properties and multinational validity in the context of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713>.
- Clarke, J.L. (2020). *Investigating Wildfire as a Catalyst for Community-Level Resilience*. Graduate Student Theses, Dissertations & Professional Papers. 11614. <https://scholarworks.umt.edu/etd/11614>.
- Connor, K. y Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18, 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>.
- Efron, B. y Tibshirani, R. (1986). "Bootstrap Methods for Standard Errors, Confidence Intervals and Other Measures of Statistical Accuracy." *Statist. Sci.* 1(1), 54–75. <https://doi.org/10.1214/ss/1177013815>.
- Eshel Y. y Kimhi S. (2009). Individual and Public Resilience and Coping With Long-Term Outcomes of War. *Journal of Applied Biobehavioral Research* 14(2), 70–89. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2009.00041.x>
- Eshel, Y. y Kimhi, S. (2016a). Postwar Recovery to Stress Symptoms Ratio as a Measure of Resilience, Individual Characteristics, Sense of Danger, and Age. *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping*, 21(2), 160–177. <https://doi.org/10.1080/15325024.2014.965970>.
- Eshel, Y. y Kimhi, S. (2016b). Determinants of individual resilience following missile attacks: A new perspective. *Personality and Individual Differences*, 95, 190–195. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.052>.

- Fernández-Prados, J.S., Lozano-Díaz, A. y Muyor-Rodríguez, J. (2020): Factors explaining social resilience against COVID-19: the case of Spain. *European Societies*, 23(Sup.1), S111-S121. <https://doi.org/10.1080/146166.2020.1818113>.
- Fletcher, D. y Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>.
- García-León, M.A., González-Gómez, A., Robles-Ortega, H. Padilla, J.L. y Peralta-Ramírez, M.I. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC) en población española. *Annals of psychology*, 35(1), 33-40. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.31411>.
- Gaxiola, J. C., González, S. y Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15523175011>.
- Grotberg, E.H. (2004). Nuevas tendencias en resiliencia. A. Melillo y E.N. Suárez Ojeda, Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Editorial Paidós SAICF. 1ª Ed, 3ª Reimp. (19-30).
- Hernández, J., Guàrdia, J., y San Luis, C. (1995). Acerca de la robustez de los estimadores multinormales y elípticos bajo ciertas condiciones de asimetría, tamaño muestral y complejidad de los modelos de estructuras de covarianza. *Anales de Psicología*, 11(2), 203–218. <https://doi.org/10.6018/analesps>.
- Hestyanti, Y.R. (2007). Children Survivors of the 2004 Tsunami in Aceh, Indonesia: A Study of Resiliency. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1094. 303-307. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.039>.
- Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.

- Istanto H. (2020). Community Resilience in Post Disaster Recovery: A Case Study of Volcanic Eruptions in Indonesia. Conference: 2020th Conference on Environmental Information Science. At Japan. 34, 67-72. https://doi.org/10.11492/ceispapers.ceis34.0_67.
- Jewett, R., Mah, S., Howell, N. y Larsen, M. (2021). Social Cohesion and Community Resilience During COVID-19 and Pandemics: A Rapid Scoping Review to Inform the United Nations Research Roadmap for COVID-19 Recovery. *International Journal of Health Services*, 51(3), 325-336. <https://doi.org/10.1177/0020731421997092>.
- Kulig, J. y Botey, A.P. (2016). Facing a wildfire: What did we learn about individual and community resilience? *Nat Hazards* 82, 1919–1929. <https://doi.org/10.1007/s11069-016-2277-1>.
- Kulig, J.C., Edge, D.S. y Joyce B. (2008). Understanding Community Resiliency in Rural Communities. Through Multimethod Research. *Journal of Rural and Community Development* 3(3), 76–94. <https://journals.brandonu.ca/jrcd/article/view/161>.
- Kulig, JC., Edge, D. y Smolenski, S., (2014). Wildfire disasters: Implications for rural nurses. *Australasian Emergency Nursing Journal, Volume 17*(3). 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.aenj.2014.04.003>.
- Kulig J.C, Edge D.S., Townshend I, Lightfoot N. y Reimer W. (2013). Community resiliency: Emerging theoretical Insights. *Journal of community psychology*, 41(6), 758–775. <https://doi.org/10.1002/jcop.21569>.
- Kulig, JC., Townshend, I., Kosteniuk, J., Karunanayake, C., Labrecque M.E. y MacLeod, MLP. (2018). Perceptions of sense of community and community engagement among rural nurses: Results of a national survey. *International Journal of Nursing Studies*, 88, 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.07.018>.
- Leyking, D., Lahad, M., Cohen, O., Goldberg, A. y Aharonson-Daniel, L. (2013). Conjoint community resiliency assessment measure-28/10 items (CCRAM28 and CCRAM10): a Self-report tool for assessing community resilience. *American journal of community psychology*, 52, 313-323. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9596-0>.

- Lozano Díaz, A., Fernández-Prados, J.S., Figueredo Canosa, V. y Martínez Martínez, A.M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19. Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 79-104. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>.
- Ludin, S., Rohaizat, M. y Arbon, P. (2019). The association between social cohesion and community disaster resilience: A cross-sectional study. *Health and Social Care in the Community*, 27(3), 621-631. <http://doi.org/10.1111/hsc.12674>.
- Marzana, D., Marta, E. y Mercuri, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 16(3), 11-32. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186961>.
- Mason, L.R, Kemp, S.P., Palinkas, L.A. y Krings A. (2021). Social responses to a changing environment. Encyclopedia of Social Work. Retrieved from Loyola eCommons, Social Work: School of Social Work Faculty Publications and Other Works. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.14> 31.
- Mujahidah E. y Arruum Listiyandini R. (2018). Pengaruh Resiliensi dan Empati terhadap Gejala Depresi pada Remaja. *Jurnal Psikologi*, 14(1), 60-75. <https://doi.org/10.24014/jp.v14i1.5035>.
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F. y Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41, 127–150. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>.
- Oficina Central de Estadísticas de Indonesia (2021). <https://www.bps.go.id/>.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. y Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1–11. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5).
- Pfefferbaum, R. L., Pfefferbaum, B., Van Horn, R. L., Klomp, R. W., Norris, F. H. y Reissman, D. B. (2013). The communities advancing resilience toolkit (CART): An intervention to build community resilience to disasters. *Journal*

- of Public Health Management and Practice*, 19, 250–258. <https://doi.org/10.1097/PHH.0b013e318268aed8>.
- Romero-Saldaña, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, 3, 105-114. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5633043.pdf>.
- Ruiz Pérez, J. I. (2015). Resiliencia comunitaria: propuesta de una escala y su relación con indicadores de violencia criminal. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 119-135. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.rcpe>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Sakti Kaloeti D.V., Rahmandani, A., Salma Salma, H.S., Suparno Suparno y Sekar Hanafi (2018). Effect of childhood adversity experiences, psychological distress, and resilience on depressive symptoms among Indonesian university students, *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1485584>.
- Soler Sánchez, M.I., Meseguer de Pedro, M. y García Izquierdo, M. (2016) Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de resiliencia de 10 ítems de Connor-Davidson (CD-RISC 10) en una muestra multiocupacional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(3), 159-166. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.002>.
- Streb, M., Hällner, P. y Michael, T. (2014). PTSD in paramedics: resilience and sense of coherence. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 42, 452–463. <https://doi.org/10.1017/S1352465813000337>.
- Syukrowardi, D. A., Wichaikull, S. y Von Bormann S. (2015). Predictors of resilience in children after expose to flooding in Indonesia. *J Health Res*, 29(Suppl. 1), S15-22. <https://doi.org/10.14456/jhr.2015.44>.
- Thibodeaux J. (2021). Conceptualizing multilevel research designs of resilience. *Journal of Community Psychology* 49(1). <https://doi.org/10.1002/jcop.22598>.
- Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *The American journal of orthopsychiatry*. 81(1). 1-17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

Ungar M. y Theron L. (2020). Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes. *Lancet Psychiatry*, 7(5). 441-448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1).

Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B. y Vecina Jiménez, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49. <http://www.cop.es/papeles>.

Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister and Cox.



ROTMENAS, a Model to Address Mental Health Inequities among Under-Served Populations in the Mexico – U.S. Border

ROTMENAS, un modelo para abordar las desigualdades en salud mental entre las poblaciones desatendidas en la frontera entre México y EE.UU.

Silvia M. Chávez-Baray (1) (2), Martha Dolores Sánchez Escalante (2), Erika Mariel Soledad Terrazas (2), Oscar Abraham Balcázar Ortiz (2) (3), Martha Laura Guevara López (2), Gustavo Padilla Barraza (2), Bijan S. Sardaryzadeh (1) and Omar Martinez (4)

- (1) The University of Texas at El Paso, El Paso (Texas, United States)
- (2) Comisión de Salud Fronteriza México Estados, Oficina de Alcance Chihuahua (Chihuahua, México)
- (3) Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Ciudad Juárez (Chihuahua, México)
- (4) University of Central Florida (Florida, United States)

Abstract: An effective example of community Public Mental Health collaboration to address the limitations of Public Mental Health institutions in reaching and serving underserved populations is The Network of Organizations Dedicated to the Prevention and Care of Mental, Neurological and Substance Abuse Disorders (*La Red de Organizaciones Dedicadas a la Prevención y Atención de Trastornos Mentales, Neurológicos y por Abuso de Sustancias*) ROTMENAS by its acronym in Spanish. It is coordinated by the Mexico - United States Border Health Commission, outreach office in Chihuahua, thanks to the funds received by the Paso del Norte Health Foundation of El Paso, Texas, for its Think Change Initiative. The ROTMENAS model focuses on improving mental health care and reducing the stigma associated with mental illness in Ciudad Juárez, Chihuahua.

Keywords: COVID-19, Mental health, Under-served populations, Health equity, Community health.

Resumen: La *Red de Organizaciones Dedicadas a la Prevención y Atención de Trastornos Mentales, Neurológicos y por Abuso de Sustancias (ROTMENAS)* es un ejemplo eficaz de colaboración comunitaria en materia de salud mental pública para abordar las limitaciones de las instituciones públicas de salud mental a la hora de llegar y atender a las poblaciones desatendidas. Es coordinada por la Comisión de Salud Fronteriza México-Estados Unidos, oficina de alcance en Chihuahua, gracias a los fondos recibidos por Paso del Norte Health Foundation of El Paso, Texas, dentro de su Iniciativa Think Change. El modelo ROTMENAS se enfoca en mejorar la atención a la salud mental y reducir el estigma asociado a las enfermedades mentales en Ciudad Juárez, Chihuahua.

Palabras clave: COVID-19, Salud mental, Poblaciones desatendidas, Equidad en salud, Salud comunitaria.

Recibido: 12/10/2022 Revisado: 07/12/2022 Aceptado: 08/12/2022 Publicado: 15/01/2023

Referencia normalizada: Chávez-Baray, S.M., Sánchez Escalante, M.D., Soledad Terrazas, E.M., Balcázar Ortiz, O.A., Guevara López, M.L., Padilla Barraza, G., Sardaryzadeh, B.S. & Martinez, O. (2023). ROTMENAS, a Model to Address Mental Health Inequities among Under-Served Populations in the Mexico – U.S. Border. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 41-64. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0002>

Correspondencia: Silvia M. Chávez-Baray. University of Texas at El Paso, El Paso (Texas, United States). Correo electrónico: smchavezbaray@utep.edu

1. INTRODUCTION

An individual's health has two components: 1) physical health, and 2) mental health; it has even been said that there is no physical health without mental health, which includes a person's bio psychosocial well-being, and affects thoughts, feelings and behavior when facing different life scenarios; taking care of mental health can preserve a person's ability to enjoy life, and this involves striking a balance between life activities, responsibilities and efforts to achieve psychological resilience. Conditions such as stress, depression, and anxiety, post-traumatic stress disorder can affect mental health and disrupt a person's routine (Chávez Baray & Escalante, 2021). According to the WHO in countries like Mexico, 76% to 85% of people with mental disorders do not receive treatment (*Mental disorders*, 2022).

Health inequities are mostly experienced by racialized ethnic underserved populations; race refers to the grouping that others assign to persons on the basis of physical characteristics, and the generalizations and stereotypes made as a result; ethnicity refers to people who share one or more characteristics, such as country of origin, language, religious/spiritual orientation, and/or cultural identity, disparities within mental health indicate that racial/ethnic minorities have less access to mental health services (Maura, 2017). Several factors contribute to the persistence of mental health inequalities, like distribution of and access to mental health providers, logistic factors, transportation, and stigma (Ramos, 2022).

Stigma is a complex process driven by psycho-sociological factors, including individual differences, community factors, cultural structures (DeLuca et al., 2022). In addition as a social process in which a person or group's attribute, condition or status is identified as different, less desirable or dangerous (Douglass et al., 2022), and when related to mental disorders is a barrier to quality mental healthcare (Gurung et al., 2022). If public stigma becomes internalized, it results in self-stigma (Shah et al., 2022) stigma as personally experienced can have a profound impact for a person with mental illness, who often do not seek professional help for several reasons: economic limitations, inadequate knowledge of support services, and fear of being stigmatized (Yu et al., 2022). Collaborative empiricism, cognitive restructuring, and behavioral interventions are distinguished as being useful in a contemporary multicultural approach for the anxiety, depression, stress, and other sequelae from marginalization due to a stigmatized identity (Hope, 2022).

2. MENTAL HEALTH AND COVID-19

The pandemic of COVID 19, is creating a mental health pandemic derived from the following factors: 1. Emotional: a) the increase of complicated mourning, due to the difficulty of performing a funeral ritual according to the culture and/or religion. Complicated mourning is the prolongation of the normal mourning process, the stages of this are stagnated, increasing the sense of loss and pain; also, the lack of emotional regulation leads to maladaptive behaviors such as prolongation of pain / discomfort, presence of

clinical pictures such as depression, panic disorder and even psychotic outbreaks (Larrotta-Castillo et al., 2020). b) More than half of the health personnel who provide their services to COVID-19 patients develop post-traumatic stress (Martín-Aragón-Gelabert, 2020). c) The confinement and recovery from COVID 19 disease due to the traumatic experience of living a hospitalization generate post-traumatic stress in the population (Carrara, 2020). d) Loss of work or economic resources due to isolation measures; e) loss of social and family network due to isolation and fear of contagion; losses that are not processed can initiate depression or chronic stress in the individual; f) uncertainty of well-being and lack of control can generate anxiety and depression. In addition, 2. Physical factors: a) low oxygenation; b) clots that can generate cerebral infarcts; c) imbalances in minerals and chemicals derived from a long treatment (Joaquim et al., 2021; Robinson et al., 2020; Pfefferbaum, 2020; Bourmistrova et al., 2022; Xie et al., 2022).

Therefore, it is of utmost importance to reinforce knowledge and train in new prevention techniques, psychotherapeutic intervention, psychosocial intervention and neuronal rehabilitation, activation of brain plasticity to mitigate the impacts derived from COVID-19, as well as to raise awareness among the general population and generate policy changes (Chávez Baray & Escalante, 2021; Gruber, et al., 2021).

Addressing disparities is important from both a social justice standpoint and for improving overall population health. Many healthcare providers, public agencies, and service- and community-based organizations across sectors are committed to helping communities reduce health disparities that stem from widespread inequality (Gertel-Rosenberg et al., 2022). Individuals who require mental health treatment are not receiving appropriate services due to a variety of barriers, such as utilizing primary care providers to detect or provide care for mental health disorders; minimum or lack of training and supervision; community/lay health workers administering psychotherapy for common mental disorders; and employing service users themselves (e.g., as peer support workers) to augment mental health interventions (Le et al., 2022).

3. THE PROGRAM

The Network of Organizations Dedicated to the Prevention and Care of Mental, Neurological, and Substance Abuse Disorders (ROTMENAS) began in 2017; under the coordination of the Mexico - United States Border Health Commission, outreach office in Chihuahua and the funding of Paso del Norte Health Foundation through the Thing Change Initiative. Currently, underway is the "Project to Improve Mental Health Care and Reduce Stigma Associated with Mental Illness in Ciudad Juárez". ROTMENAS has 46 institutions (academic, government, Organizations No Governmental [ONG], public and private sector) that are part of, participate in different activities, and in collaboration have been able to establish Mental Health Indicators in Ciudad Juárez, make changes in the legislation of the State of Chihuahua, initiate and strength the collaboration of different organizations with a single mission and strategic plan.

The vision of ROTMENAS is "To have a consolidated network, with defined strategies and actions, aimed at raising visibility, awareness, and training concerning mental health in the population, having as priorities the reduction of stigma and the improvement of access to mental health services"; and mission is "We are a multidisciplinary group made up of social, academic and governmental organizations, involved in improving mental health in our community, including substance abuse disorders. We do this through prevention and care strategies, with priority given to individuals, families, and vulnerable populations in Ciudad Juárez, with a comprehensive and binational approach" (ROTMENAS, 2022).

ROTMENAS's objectives are:

1. To increase the technical capacity of health professionals and the awareness and knowledge of the population through education.
2. To reduce the stigma associated with mental illness and substance abuse.
3. To improve access to mental health services.
4. To implement and strengthen consortiums and coalitions with other groups and organizations.

The administrative group of ROTMENAS in Ciudad Juarez consists of a coordinator, 2 advisors, a program manager, a person in charge of media and an accountant; they recruited different entities that are dedicated to providing mental health care in Ciudad Juarez, through a letter of invitation the entities were asked to participate in an project informative meeting and then they were invited to be part of the net.

4. RESULTS

The members of ROTMENAS implemented four work teams (*mesas de trabajo*) mental health, investigation, public policies, and addictions. Every month, each work team meets between two to three times per month to advance in the proposed work activities that will be carried out throughout the year. The net has worked on several lines of action in the range of five years:

Between December 2016 - November 2017

MhGAP Intervention for mental, neurological and substance use disorders in non-specialist health settings trainings: To strengthen mental health workers technical capacity; increase their knowledge in mental health, the importance of promoting mental health in the community, to inform about different types of care and how to break in stigma. Two trainings were given to 116 mental health workers.

With the collaboration of EMERGENCE Health Network, the mental health authority in El Paso TX, the Mental Health First Aid trainings was provided to three groups of mental health providers, and 60 received the certification. To mitigate stigma and increase professionalization on mental health interventions, 22 organizations became members of ROTMENAS. The First Symposium on Suicide Prevention and Care on the Border was delivered to 260 professionals in mental health. In First Youth Forum on Suicide Prevention in Ciudad Juárez, 525 young people attended. The first Directory on Mental Health Services was developed and distributed in the community, containing the type of services, contact person, address, and phone numbers.

ROTMENAS, a model to address mental health inequities among under-served populations in the Mexico-U.S. Border



Figure 1: Working with the Mental Health Team.
Source: Own Elaboration.



Figure 2: (MhGap Training to the ROTMENAS members.
Source: Own Elaboration.

From December 2017 to November 2018

Two MhGAP trainings were imparted to 117 mental health workers.

A Mental Health First Aid training for 44 persons working in the field of mental health was conducted. A Second Symposium on Suicide Prevention and Care on the Border was delivered to 220 professionals in mental health. A presentation on the Trauma and Resilience on the Border Conference in El Paso TX was made. Members of ROTMENAS were invited to a workshop on Behavioral Health in Primary Care at the Texas Tech University at El Paso, Texas; 44 mental health providers from Ciudad Juarez participated.

Collaborative work was done between ROTMENAS and United Way El Paso, and a workshop on Play Therapy was imparted to 50 mental health professionals. Two research papers were completed: the first was conducted in Youth of the Community of Ciudad Juarez, with a sample of 1,300 adolescents, where risk factors associated with depression and suicide attempt were measured. The second study was carried out with 168 health professionals and a measurement instrument for stigma was used.

A collaboration between Dr. Judith Mc Farlan from the University of Women in Texas and ROTMENAS was done and a prevention tool and identification of violence against women was shared through a mobile app called FAST, and the Directory on Mental Health Services in the community was updated and distributed widely.

A Thanatological Coaching Conference focused on suicide was provided to 100 mental health professionals. Also, ROTMENAS worked with the Congress of the State of Chihuahua: 17 recommendations for amendments and new additions to the law were introduced, and 12 proposals to amend the law were approved by the State Congress and published in the official gazette of the federation. The First ROTMENAS Forum on Addictions and Associated Pathologies was done with 160 mental health providers in attendance. And participated in the Mexican Congress of Psychology with two topics.



Figure 3: Training.
Source: Own Elaboration.



Figure 4. Training.
Source: Own Elaboration.

December 1, 2018 to November 30 2019

The Fifth MhGAP training was imparted to 68 mental health workers.

Three Mental Health Fist Aid trainings were provided, certifying 93 mental health workers. The Update of the design and elaboration of the second version of the Directory on Mental Health Services was done. A workshop on Brief Motivational Detections and Interventions for Alcohol Abuse was provided to 53 workers on mental health.

Cognitive Behavioral Therapy Workshop for the Management of Depression was provided to 49 workers on mental health. Two workshops on **Healthy Life without Smoke**, and **Theoretical and Methodological Resources in Smoking Prevention** were provided to 125 workers on mental health. **Cognitive Behavioral Therapy Workshop for adults with post-traumatic stress**, and **treatment of victims of violent events** was provided to 60 mental health professionals. **Workshop on clinical competencies for the management of suicidal behavior** was provided to 50 mental health providers. **Workshop approach to the management of homicide and suicide cases within the facilities** was provided to 53 professionals on mental health. **Workshop Ask, Persuade and Refer**, three steps that anyone can learn for suicide prevention was provided to 30 professionals on mental health.

Workshop Evaluation and Management of Anxiety and Stress was provided to 60 mental health professionals. **Workshop for women Healing Wounds Derived from Gender Violence** was provided to 28 workers in mental health. **First Healthy Life Smokeless Youth Summit** in collaboration with the **Healthy Smoke-Free Living Program** was provided to 110 workers on mental health and community members.

Four workshops on the week of the **Border Book Fair** in connection with the **First Economic Culture Fund** and information about different mental health services in the community were provided to 300 workers on mental health and community.

The **First Border Festival of Emotional Health ROTMENAS** consisted of 26 trainings in different mental health topics that were provided to 1,150 persons from the community and mental health professionals. The first report of activities and presentation of indicators in mental health was presented to 101 participants

A **Binational Consortium** was established with **Empower Change** from the **University of Texas at El Paso (UTEP)** to strengthen the technical capacity of

mental health professionals and the integration of the efforts made: 150 persons participated on four binational workshops.

Talk with the Expert on the topic of Human Rights and Mental Health was provided to 25 members of the public policy teamwork. The first ROTMENAS Forum on the stigma associated with mental health disorders on current panorama and public policies was provided to 130 workers on mental health.

The development of a website with information for the community on stigma, whose impact is based on documented scientific evidence, and the implementation of an inter-institutional reference and counter-reference system was done. The successful experience of the ROTMENAS Model was shared with other border states to replicate and benefit more border populations at the 2nd Border Health Symposium: The Power of Collaboration, held in Reynosa Tamaulipas.



Figure 5: Collaboration between UTEP and ROTMENAS.
Source: Own Elaboration.



Figure 6: ROTMENAS Team with OMS and UNAM Personnel
Source: Own Elaboration.

From December 1, 2019 to November 30, 2020

Due to the start of the COVID-19 pandemic, ROTMENAS modified its way of working, to continue to influence the mitigation of stigma and the professionalization of mental health workers, increasing work on the Zoom platform and Facebook live.

Two online MhGAP trainings were provided in collaboration with the UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) and PAHO (Pan American Health Organization), to 68 mental health workers. Face-to-face Mental Health First Aid trainings was provided, certifying 13 mental health workers.

In the Second Border Festival of Emotional Health in virtual modality, 50 different courses and trainings were given 3 days, with an attendance of 5622 people and subsequent visits to the recordings (videos) of 22,021 viewers.

The second face-to-face Report of ROTMENAS activities and monitoring of Mental Health and Stigma indicators in Ciudad Juárez with an attendance of 60 persons from diverse sectors was done.

Online Second ROTMENAS Forum on Stigma Associated with Mental Health Disorders: Stigma, Human Rights and Public Policy was provided to 110 participants and the recording was reproduced 471 times.

An update of the design and elaboration of the third version of the Directory on Mental Health Services was done. Two COVID 19 Response Training online were provided to 160 workers on mental health. An online course on Assertive Communication was provided to 87 workers on mental health. Online course on Psychological First Aid was provided to 98 persons. Mindfulness online course was provided to 76 persons. Online course Safety Plan in Times of COVID-19 was provided to 78 persons. Online Workshop Active Meditation with Mandalas was provided to 40 persons.

Five trainings in the management of the Psycho-educational Box in collaboration with CEAADIC (Comisión Estatal de Atención a las Adicciones by the name in Spanish) were provided face to face in small groups of a maximum of 10 giving a total of 45 persons trained.

Online, a series of training conferences on Gender Violence in connection with the Municipal Women's Institute was provided to 231 workers on mental health. Face-to-face conference on Mental Health and Cancer was provided to 40 workers on mental health. Online training on Acceptance and Commitment Therapy Strategies for the Treatment of Generalized Anxiety Disorder and other COVID-19 related conditions was provided to 92 workers on mental health.

Online training on Evidence-Based Prevention and Intervention Strategies for Managing Depression Generated by Isolation, was provided to 66 providers on mental health. Online Colloquium on Suicide Prevention at the Border was provided to 400 persons from the community and mental health workers.

Online Workshop on the Basic Fundamentals of Obsessive Compulsive Disorder was provided to 77 providers on mental health. Online workshop on Learning in Bereavement for Losses Caused by COVID-19, attended by 246 health professionals and community members.

Online training on Face the Stress and Post-Traumatic Stress Derived from COVID-19 was given to 77 ROTMENAS members. Development and dissemination of the Human Rights Booklet for People with Mental Disorders. The installation of the ROTMENAS Reference and Counter-Reference Committee. Launch of the ROTMENAS App was performed.

Face-to-face and online start of activities of the National Strategy against Addictions were carried out.

Two online diploma trainings in Fundamental Elements in Psychology of Addictions certifying 77 professionals on mental health, and each participant becomes a member of the International Society of Substance Use Prevention and Treatment Professionals (ISSUP). Participation with advice in the Consultation Forum for the Educational Model UACJ (Universidad Autónoma de Ciudad Juarez, by the name in Spanish) Vision 2040.

Involvement in the cycle of online dialogues Perspectives on Public Health and Substance Use with an attendance of 600 participants was done. The US-Mexico Border Health Commission in Laredo, Texas and the State of Tamaulipas Mexico, invited ROTMENAS to present the Model of the Network as good practices example in the Northern Border of Mexico; the event was attended virtually by 40 attendees.

ROTMENAS was invited to the State congress in Mental Health and Addictions in Coahuila, to present its practices as a Model; 600 attendees attended the event virtually. A face to face, Presentation of ROTMENAS results with the assistance of 60 members of the Network was given.

The campaign "Protecting Smiles" because of the shortage of facemasks ROTMENAS members distributed 2,960 free facemasks in the community to protect them from COVID-19. "Health Heroes" campaign, 350 COVID-19 protective kits with information, facemasks, gel sanitizer, granolas and beverages were distributed to hospital workers.



Figure 7: ROTMENAS Team training on mental health to the Police department of Juarez.
Source: Own Elaboration.

From December 1, 2020 to November 30, 2021

Two online MhGAP trainings were provided in collaboration with the UNAM and PAHO and 193 mental health workers were trained. The third Festival of Emotional Health, was done in mixed modalities online and face to face, with 1,570 participants and 5,800 subsequent reproductions of the recordings of the trainings.

Two face-to-face Mental Health First Aid Training were given, where 53 school teachers were certified. The third forum on Stigma in People with Mental Disorders, with 60 in person attendees and 300 in virtual mode was done. Online workshop Learning in Bereavement for Losses Caused by COVID-19, attended by 140 health professionals and the community was given.

Fifty-five mental health practitioners attended online training in Advanced Strategies of Acceptance and Commitment Therapy for the Treatment of Anxiety Problems. Online workshop Humanistic Tools for the Professional Treatment of Depression attended by 43 mental health professionals was done. First Self-Care Meeting for 30 ROTMENAS leaders that attended the event in person. Online workshop The Presence of Absence: 25 mental health workers attended Psychosocial Care and Accompaniment in Cases of Disappearance. Online Training in the Brief Intervention Protocol for Adolescents who Initiate the Consumption of Alcohol and other Drugs (PIBA) was attended by 45 mental health professionals. Emotional Health Festival for Migrants, a face-to-face modality with 553 migrants served, was done.

Implementation of the ROTMENAS strategy-Specialized Units of Action in Suicidal Crisis (RUEDAS), training 43 teachers, 12 firefighters, and 80 public security officers. Update and dissemination of the website <https://www.facebook.com/rotmenas> which has 3116 followers and publications had a reach of 797,888 people. Tik Tok @ROTMENAS has 654 likes and posts had a reach of 5,321 people.

ROTMENAS contributed to the Modifications to the Basic Manual of Municipal Public Security. And, in person with Self-Care workshops for Municipal Public Security Officers were given, training 160 agents. Development of the Reference and Counter-Reference Manual for Mental Health and Substance Abuse Cases.

Development of a flowchart of the process of containment, attention and reference of people at risk of suicide. Continuity to the dissemination of the Human Rights Booklet for People with Mental, Neurological, and Substance Abuse Disorders. Continuity of the trainings of the net in the ROTMENAS referral and counter-reference system of patients in mental health was done.

Update of the design and elaboration of the fourth version of the Directory on Mental Health Services. Actualization of the ROTMENAS App. Presentation of indicators and report of ROTMENAS 2020 activities, face to face with 90 attendees, was performed.

Collaboration in the revision and updating of the Manual psychological care for women victims of violence, prepared by the Municipal Institute of Women. Participation in the Second Congress of Mental Health and Addictions of Coahuila State, with the presentation of the outcomes of the ROTMENAS Model, modality face to face and online. Application of the second phase of the Mental Health Indicators in Ciudad Juárez to 1573 persons was done.



Figure 8: Meeting with Paso del Norte Officials.
Source: Own Elaboration.

At the moment 46 organizations are part of ROTMENAS Net and they are: Oficina de alcance en Chihuahua de la Comisión de Salud Fronteriza México – Estados Unidos; Organización Panamericana de la Salud/Organización

Mundial de la Salud (OPS/OMS), Representación de México; Programa de Salud Mental Jurisdicción Sanitaria II; Dirección General de Centros Comunitarios Municipales; Dirección de Salud Municipal; DIF Municipal; Subsecretaría de Desarrollo Social de la Frontera Norte; Comisión Estatal de los Derechos Humanos; Comisión Estatal de Atención a las Adicciones; Fiscalía General de la República; Instituto Municipal de las Mujeres; Instituto Municipal de la Juventud; Ave Fénix; CATAA A.C; Centro de Atención Psicológica SURÉ UACJ; Centro de Atención y Asesoría para la Familia (CAAF); Centro de Consejería Familiar y Matrimonial; Centro de Evaluación Psicométrica y Atención Psicológica (CEPAP); Centro de Orientación y Asesoría Sexual S.C.(CEORASEX); Centro de Rehabilitación Dame la Mano A.C.; Centro Familiar para la Integración y Crecimiento A.C. (CFIC); Centros de Integración Juvenil; Colegio de Psicólogos del Estado de Chihuahua Sección Juárez; Coordinación de Orientación y Bienestar Estudiantil UACJ; CRECAVI A.C.; Cuerpo Académico No. 35 de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Cuerpo de Docentes en Psicología de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Estrategia Nacional para la prevención de adicciones (ENPA); Instituto de Logoterapia y Tanatología S.C.; Instituto Chihuahuense de las Mujeres; Mujeres Resilientes en Ciudad Juárez A.C.; Mujeres de Pacto A.C.; Red de Coaliciones Comunitarias México; Reto a la Juventud México I.A.P; SAADAR A.C.; Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes; Salud y Bienestar Comunitario A.C. (SABIC); Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua; Techo Comunitario A.C.; Tribunal de Adolescentes; Unidad de Hospitalización Centros de Integración Juvenil; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Coordinación del Programa del Doctorado en Psicología; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Coordinación del Programa de Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Coordinación del Programa de Maestría en Psicología; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Coordinación del Programa de Licenciatura en Psicología; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Subdirección de Universidad Saludable; Volver a Vivir A.C.

5. DISCUSSION

ROTMENAS with its interventions and strategies has proven to be an innovative and model project that can be taken to other cities and states previously adapted to the region, to address mental illness with local resources, training and research. In addition to mitigate stigma so that the community will increasingly come forward to address their mental health. With the advent of the pandemic, both physical and mental health deteriorated at a dizzying rate, affecting the general population. **ROTMENAS** has also generated a unity among mental health professionals, which has translated into cooperation and support for both the organizations that are part of the Net and the community at large. **ROTMENAS** has made visible the mental health issues before and derived from the pandemic, so it has generated different intervention strategies to strengthen the collaborative work of organizations and institutions in Ciudad Juarez, efforts dedicated to the prevention and care of persons with mental, neurological and substance abuse disorders in order to promote the optimization of mental health services, reduce the stigma associated with mental disorders, improve the capacity of mental health care and promote policies aimed at improving the mental and emotional well-being for the community.

ROTMENAS has demonstrated that with leadership, collaboration and multi participatory work from persons from different professions but working on the mental health field services it is possible to offer mental health access to the entire community regardless of socioeconomic status, origin or culture.

ROTMENAS success relies on the offer of continuing education programs to the net based on mental health indicators, and the diagnosis of needs of the organizations that make up the **NETWORK**; the continuity of successful trainings based on scientific evidence such as the WHO mhGAP guidelines, Mental Health First Aid, suicide prevention and other therapeutic interventions. The design and dissemination of the Human Rights booklet for people with mental, neurological and substance abuse disorders, educating the community on stigma mitigation; consolidate the referral and counter-referral network among mental health agencies in Cd. Juarez, in order to

make the existing resources in the community more efficient. To update and promote the ROTMENAS Directory of mental health providers in the community to inform and facilitate the access to mental health services. The measurement and dissemination of the Mental Health Indicators and other research derived from the Network to generate evidence-based and culturally sensitive strategies to tackle the mental health problems on Ciudad Juarez.

All this work has been done through meetings, workshops, lectures, trainings, certifications, festivals, forums, conferences and is well documented on web page: <https://rotmenas.saludfronterizachihuahua.org/mision/>

ROTMENAS steps to develop the Model:

1. To have a group of high-impact leaders with high values respect, active listeners, civil responsibility, and community support with knowledge of mental health.
2. To secure funds.
3. To recruit partners.
4. To work on teams.
5. To develop together strategies to take.
6. To measure regional indicators of mental health.
7. To work on mitigation of stigma on mental health.
8. To professionalize mental health workers.
9. To evaluate community impact.
10. To document data, write reports and evaluate progress.

6. CONCLUSION

Around the corner, as a side effect of the COVID-19 pandemic we will be seeing a community with a range of negative psychological responses, mental health leaders must come together to promote mental health. Collaborative work between the different levels of professionals who work in the arena of mental health is imperative. The knowledge and recognition of the work carried out by each entity in mental health is fundamental, to carry out the work of reference and counter-reference, as well as to optimize access to

mental health care for all members of the community regardless of origin, culture or socioeconomic status. Public policies need to be changed to address more money to mental health care, education, and prevention. ROTMENAS has proven to be a successful model with high-impact practices to mitigate stigma, improve access to mental health services, and professionalize mental health workers in Ciudad Juárez.

Study Limitations

Some model limitations are worth mentioning. In order to duplicate the ROTMENAS model in another region, a prior study of mental health indicators and existing resources in the region is required. In addition to having funds. Despite this limitation, the ROTMENAS Model have several important implications for mitigating stigma on mental health, professionalization of mental health workers, research, practice, and policy.

7. REFERENCES

- Bourmistrova, N. W., Solomon, T., Braude, P., Strawbridge, R., & Carter, B. (2022). Long-term effects of COVID-19 on mental health: A systematic review. *Journal of Affective Disorders, 299*, 118–125. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.11.031>
- Carrara, C. (2020). Persistencia de síntomas en pacientes con COVID-19. *Evidencia, actualización en la práctica ambulatoria, 23*(3), e002083. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v23i3.6869>
- Chávez Baray, S. M., & Escalante, M. D. S. (2021). Salud mental, covid-19 y ROTMENAS. *Cuadernos Fronterizos*. <http://revistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/4430>
- DeLuca, J. S., Hwang, J., Stepinski, L., & Yanos, P. T. (2022). Understanding explanatory mechanisms for racial and ethnic differences in mental health stigma: the role of vertical individualism and right-wing authoritarianism. *Journal of Mental Health (Abingdon, England), 31*(1), 39–49. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1836556>
- Douglass, C. H., Lim, M. S. C., Block, K., Onsando, G., Hellard, M., Higgs, P., Livingstone, C., & Horyniak, D. (2022). Exploring stigma associated with

- mental health conditions and alcohol and other drug use among people from migrant and ethnic minority backgrounds: a protocol for a systematic review of qualitative studies. *Systematic Reviews*, 11(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01875-3>
- Gertel-Rosenberg, A., Viveiros, J., Koster, A., Thompson, G., Taylor, B., Blackburn, K. B., & Bo, C. (2022). Moving the needle on health inequities: principles and tactics for effective cross-sector population health networks: Principles and tactics for effective cross-sector population health networks. *Current Opinion in Pediatrics*, 34(1), 27–32. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000001085>
- Gruber, J., Prinstein, M. J., Clark, L. A., Rottenberg, J., Abramowitz, J. S., Albano, A. M., Aldao, A., Borelli, J. L., Chung, T., Davila, J., Forbes, E. E., Gee, D. G., Hall, G. C. N., Hallion, L. S., Hinshaw, S. P., Hofmann, S. G., Hollon, S. D., Joormann, J., Kazdin, A. E., ... Weinstock, L. M. (2021). Mental health and clinical psychological science in the time of COVID-19: Challenges, opportunities, and a call to action. *The American Psychologist*, 76(3), 409–426. <https://doi.org/10.1037/amp0000707>
- Gurung, D., Poudyal, A., Wang, Y. L., Neupane, M., Bhattarai, K., Wahid, S. S., Aryal, S., Heim, E., Gronholm, P., Thornicroft, G., & Kohrt, B. (2022). Stigma against mental health disorders in Nepal conceptualised with a “what matters most” framework: a scoping review. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 31(e11), e11. <https://doi.org/10.1017/S2045796021000809>
- Hope, D. A. (2022). Mitigating the mental health impact of marginalization and discrimination. *Cognitive and Behavioral Practice*, 29(3), 533–536. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2022.03.001>
- Joaquim, R. M., Diaz, A. P., de Souza Costa, D., Pinto, A. L. B., Guatimosim, R. F., de Miranda, D. M., Serpa, A. L. de O., de Paula, J. J., Silva, A. G., & Malloy-Diniz, L. (2021). Association between emotional stability and suicidality in a Brazilian sample of the general population during the covid-19 pandemic and the moderation role of financial hardship. In *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/c5ayf>
- Larrotta-Castillo, R., Méndez-Ferreira, A.-F., Mora-Jaimes, C., Córdoba-Castañeda, M.-C., & Duque-Moreno, J. (2020). Pérdida, duelo y salud mental en tiempos de pandemia. *Revista de la Universidad Industrial de Santander Salud*, 52(2), 179–180. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-08072020000200179

- Le, P. D., Eschliman, E. L., Grivel, M. M., Tang, J., Cho, Y. G., Yang, X., Tay, C., Li, T., Bass, J., & Yang, L. H. (2022). Barriers and facilitators to implementation of evidence-based task-sharing mental health interventions in low- and middle-income countries: a systematic review using implementation science frameworks. *Implementation Science: IS*, *17*(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s13012-021-01179-z>
- Martín-Aragón-Gelabert, M., & Terol-Cantero, M.-C. (2020). Post-COVID-19 psychosocial intervention in healthcare professionals (Intervención psicosocial postCOVID-19 en personal sanitario). *Revista de Psicología Social*, *35*(3), 664–669. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783854>
- Maura, J., & Weisman de Mamani, A. (2017). Mental health disparities, treatment engagement, and attrition among racial/ethnic minorities with severe mental illness: A review. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, *24*(3–4), 187–210. <https://doi.org/10.1007/s10880-017-9510-2>
- Mental disorders*. (n.d.). Who.int. Retrieved October 11, 2022, from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental health and the covid-19 pandemic. *The New England Journal of Medicine*, *383*(6), 510–512. <https://doi.org/10.1056/NEJMp2008017>
- Ramos, G., & Chavira, D. A. (2022). Use of technology to provide mental health care for racial and ethnic minorities: Evidence, promise, and challenges. *Cognitive and Behavioral Practice*, *29*(1), 15–40. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2019.10.004>
- Robinson, E., Sutin, A. R., Daly, M., & Jones, A. (2022). A systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies comparing mental health before versus during the COVID-19 pandemic in 2020. *Journal of Affective Disorders*, *296*, 567–576. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.098>
- ROTMENAS [La Red de Organizaciones Dedicadas a la Prevención y Atención de Trastornos Mentales, Neurológicos y por Abuso de Sustancias]. (September 1, 2022). Misión y visión. <https://rotmenas.saludfronterizachihuahua.org/mision/>
- Shah, B. B., Nieweglowski, K., & Corrigan, P. W. (2022). Perceptions of difference and disdain on the self-stigma of mental illness. *Journal of Mental Health (Abingdon, England)*, *31*(1), 22–28. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1803231>
- Xie, Y., Xu, E., & Al-Aly, Z. (2022). Risks of mental health outcomes in people with covid-19: cohort study. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, *376*, e068993. <https://doi.org/10.1136/bmj-2021-068993>

Yu, M., Cheng, S., Fung, K. P.-L., Wong, J. P.-H., & Jia, C. (2022). More than mental illness: Experiences of associating with stigma of mental illness for Chinese college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 864. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020864>



África Joven: arte y diáspora. Una experiencia en la Universidad de Lleida

Young Africa: art and diaspora. An experience at the University of Lleida

Marisé Astudillo Pombo (1), Alfonso Revilla Carrasco (2), Núria Llevot Calvet (1), Olga Bernad Caveró (1), Christian Coffi Hounnouvi (3), Àlvar Calvet Castells y Papalaye Seck

- (1) Universidad de Lleida
- (2) Universidad de Zaragoza
- (3) Universidad de Nantes

Resumen: Este artículo es fruto de una experiencia interuniversitaria, internacional y transdisciplinar, llevada a cabo el curso 2021-2022 en la Universidad de Lleida con la colaboración de la Universidad de Zaragoza, en la que participaron también otros colectivos e instituciones, sobre África Joven: arte y diáspora. En ella se llevaron a cabo dos Seminarios, un Seminario teórico-práctico con alumnado del Grado de Educación Social sobre el objeto artístico negroafricano como referencia del pluralismo cultural, y un Seminario Internacional con tres ponencias sobre arte, resiliencia y rehumanización donde se trató de la música, el baile y la oralidad como terapia resiliente en las tradiciones africanas y afrodiáspóricas; además, una iniciativa sobre el Top Manta, que es la marca del proyecto comercial del Sindicato Mantero y, por último, una propuesta práctica para intervenir desde el contexto artístico en colectivos en riesgo, es decir, se realizaron tres propuestas combinadas con una exposición sobre Máscaras negroafricanas titulada "Aprender a ver lo invisible".

Palabras clave: Interculturalidad, Juventud, Seminario, Educación, Artes Visuales.

Abstract: This article is the result of an inter-university, international and transdisciplinary experience carried out at the University of Lleida with the collaboration of the University of Zaragoza in the academic year 2021-2022, in which other groups and institutions also participated, on Young Africa: art and diaspora. Two seminars were held, a theoretical-practical one with students of the Degree in Social Education on the black-African artistic object as a reference of cultural pluralism and another international seminar with three papers on Art, resilience and rehumanisation, which dealt with music, dance and orality as a resilient therapy in African and Afrodiasporic traditions; an initiative on Top Manta, which is the brand of the commercial project of the Sindicato Mantero and, finally, a practical proposal to intervene from the artistic context in groups at risk, i.e. three proposals combined with an exhibition on Black African masks entitled "Learning to see the invisible".

Keywords: Interculturality, Youth, Seminar, Education, Visual Arts.

Recibido: 05/10/2022 Revisado: 06/12/2022 Aceptado: 07/12/2022 Publicado: 15/01/2023

Referencia normalizada: Astudillo Pombo, M.; Revilla Carrasco, A., Llevot Calvet, N., Bernad Cavero, O., Coffi Hounnouvi, C., Calvet Castells, A. y Seck, P. (2023). África Joven: arte y diáspora. Una experiencia en la Universidad de Lleida. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 65-102. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0003>

Correspondencia: Olga Bernad Cavero. Universidad de Lleida. Correo electrónico: obernadca@gmail.com

“El negroafricano considera que todos los seres y cosas dotados de vida poseen un espíritu que los anima: cuando se mueren, su espíritu vaga libremente y, según sea el comportamiento de los vivientes respecto a él, puede actuar de una manera positiva o negativa” (Revilla et al., 2015, p.76).

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Es fácil ver por qué cualquier discusión sobre la juventud en África termina inevitablemente siendo una sesión de reflexión, evaluación y predicción de los beneficios económicos que trae aparejada ésta junto a su productividad y su contribución al bienestar de la sociedad. La razón es simple: todos los países del continente africano están lidiando con una alta proporción de jóvenes con relación a la población total adulta, lo que se llama en inglés un *youth bulge*, y nadie quiere tener a millones de jóvenes en su país sin trabajo o algún tipo de ocupación útil.

Un análisis rápido del modelo de desarrollo de África, la Agenda 2063 (disponible en <https://au.int/en/agenda2063/overview>), nos da una valiosa información para comprender cómo se entiende el lugar de los jóvenes en el continente en el ámbito del diseño de políticas. En el documento se menciona 24 veces la palabra “juventud”, y en un poco más de la mitad va acompañada de los vocablos “potencial”, “empoderamiento”, “liderazgo transformador” e “innovación”.

Todo puede parecer un diagnóstico correcto de la situación de los jóvenes en África, pero el subtexto de impotencia o demora entre los jóvenes prevalece en la forma de enfocar este documento de política pública preparado por la Unión Africana. Esto da crédito a las preocupaciones sobre una brecha generacional en la esfera política; la inquietud ampliamente documentada sobre los viejos líderes de África dirigiendo países donde la mayoría de la población es joven, aparentemente promoviendo una desconexión entre las políticas gubernamentales y las aspiraciones de la juventud (Shiundu, 2017).

Las políticas no pueden ser ciegas a las cuestiones de género o edad, pero al mismo tiempo, no pueden poner a los jóvenes dentro de una categoría o caja donde se les dan todas las respuestas y tienen que ser guiados. Las políticas deben ser inclusivas, especialmente para los jóvenes y las mujeres, contrariamente a las políticas limitantes o exclusivas hacia un grupo. Además, porque en el momento en que una persona define a otra como “joven” puede haber una carga implícita de inexperiencia que viene aparejada a esta palabra y, por lo tanto, de falta de confianza. La otra visión es que, en África, esa carga de inexperiencia conlleva que los jóvenes permanezcan fuera de cualquier contribución significativa al progreso social, cultural y económico de sus países (Shiundu, 2017).

La ONU calcula que en el año 2030 habrá 1.300 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años. Y el continente africano concentra los 10 primeros países del mundo con una mayor proporción de jóvenes. Entre estos, Níger es el país más joven, con casi el 50% de la población menor de 15 años.

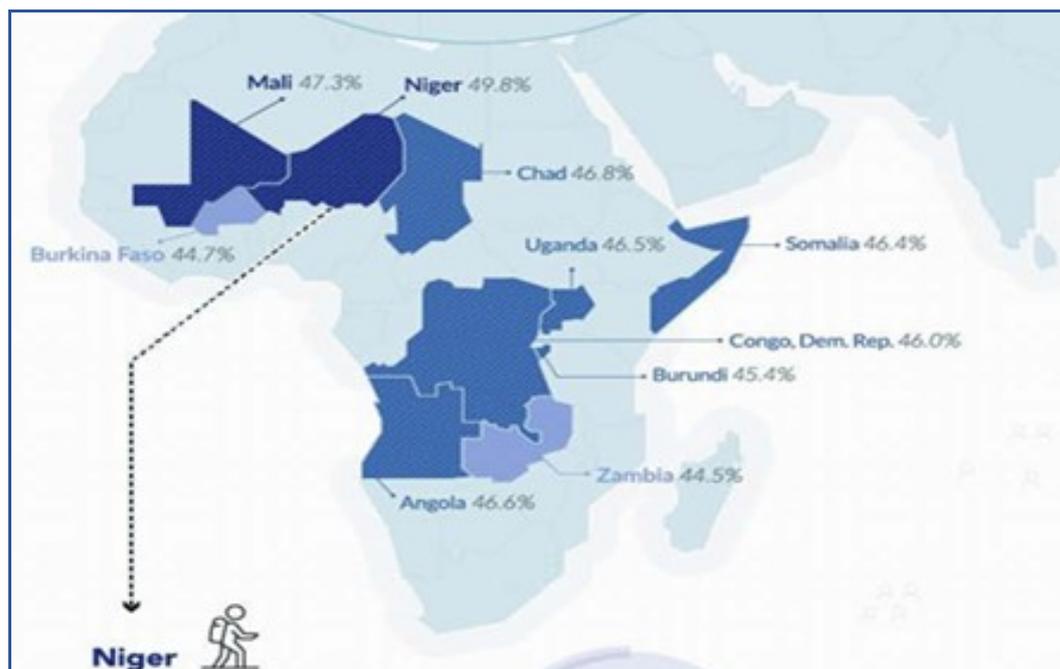


Figura 1. Los 10 países del mundo con mayor porcentaje de población juvenil.
Fuente: <https://visualcapitalist.com/worlds-youngest-and-oldest-countries/>

El hecho de que para 2025 una de cada cuatro personas en el mundo tendrá menos de 25 años comporta un importante reto para los líderes de los países que conforman África: la construcción de un continente con programas sólidos y sostenibles.

El relato único de que los jóvenes en África son personas con energía, talento, campeones de la innovación y la iniciativa empresarial –personas que necesitan ser guiadas de una u otra manera, a quienes debe dárseles recursos para hacer proyectos y mantenerlos ocupados– lleva a que se perpetúe esta narrativa juvenil y a una terrible confusión en el ámbito de las políticas sobre qué es la juventud (Shiundu, 2017). Para la mayoría de los países, cualquier persona menor de 18 años es un niño y los niños no tienen ideas propias ni sabiduría. De hecho, en la mayoría de los países la definición de desempleo juvenil se determina por la definición global de juventud como las personas de entre 15 y 24 años, la definición elegida por las Naciones Unidas para asegurar la “consistencia estadística”. Pero en algunos países como Kenia, que usa esta definición para medir el desempleo, el problema es que la definición de juventud se refiere a las personas jóvenes de entre 15 y 35 años, como en la Carta Africana de la Juventud.

En líneas generales, la clasificación es útil porque da sentido a tener políticas focalizadas en los jóvenes, esencialmente centradas en las personas que han completado o dejado la educación formal pero no han obtenido todavía su primer trabajo. El trabajo juvenil como panacea para la paz indica que el continente africano tiene miedo a una generación que está emergiendo. Aborda los desafíos actuales y expone los fallos en las políticas y los liderazgos inadecuados, pero sin cargar contra ellos, de una manera cordial, que hace que sea un magnífico punto de partida para que los políticos piensen sobre sus políticas de una manera más clara y sostenible.

Por otra parte, desde la década de los 90, España empieza a convertirse en un país receptor de personas inmigrantes procedentes de diversas partes del mundo, especialmente de África, y que escogen como destino o tierra de paso. Según los datos del INE, en 2015, por ejemplo, y como subrayan Domingo y Bernad (2016), uno de cada cinco inmigrantes –el 22,1%– tenía su origen en África, destacando Marruecos como principal foco emisor con casi 775 mil personas. Procedentes de Senegal había 62 mil personas en aquel momento y de Nigeria 44 mil.

En el siguiente gráfico se puede observar la evolución de la inmigración en España, entre los años 2003 y 2021. Se observa un rápido crecimiento a principios del siglo XXI; entre los años 2009 y 2015 se aprecia un proceso de estancamiento con un ligero descenso como consecuencia de la crisis económica de 2008; y a partir de 2016 sigue un proceso de crecimiento hasta la actualidad.

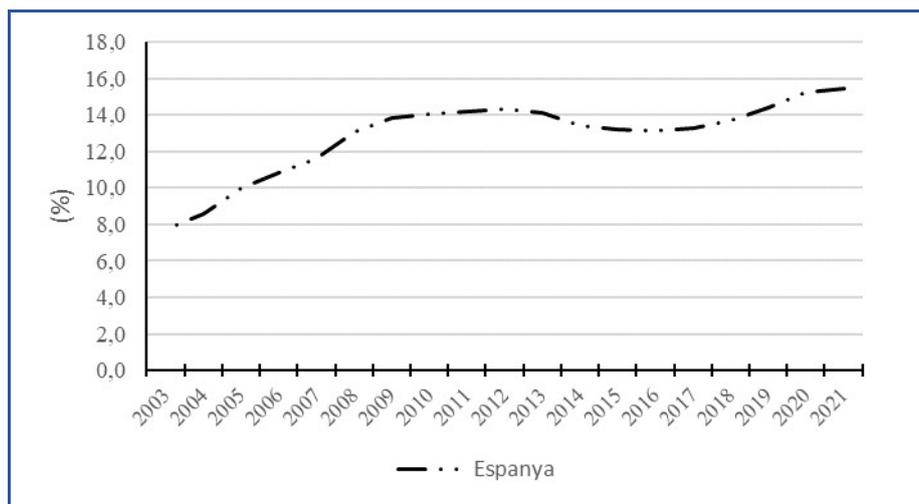


Figura 2. Evolución de la emigración extranjera en España.
Fuente: Elaboración propia.

La escuela, reflejo de la sociedad, no ha permanecido ajena a esta realidad y ha acogido a lo largo de estos años alumnado procedente de otras culturas y lugares. Como señalan Domingo y Bernad (2019, p. 216), “La persona que emigra, generalmente, lo hace en edad productiva y, muchas veces, con una realidad familiar que la sigue”. Y la escuela sigue enfrentándose hoy en día a dar respuesta a las necesidades y retos de una sociedad culturalmente diversa y plural (Andrés-Cabello, 2020; Garreta, 2011). Muchos centros educativos no han permanecido al margen y han encarado estas nuevas realidades en que se han visto inmersas, ideando nuevos proyectos y formas de hacer, cambiando la organización y distribución de espacios, alumnos y tiempos y elaborando currículums más inclusivos y abiertos a su contexto social y cultural (González et al., 2020; Llevot y Bernad, 2020; Llevot et al., 2016). Sin duda, se puede considerar la escuela como un espacio de encuentro multicultural pero la interculturalidad, la inclusión, la integración, la convivencia, la alteridad y el respeto a las diferencias, son algunos de los retos pendientes para muchos centros educativos (Andrés-Cabello y Giró, 2020).

Por su parte, las Facultades de Educación tampoco pueden permanecer ajenas a esta realidad. Como señalan Garreta et al. (2022) y Llevot y Bernad (2020), uno de los retos pendientes es la formación inicial y permanente del profesorado y de otros profesionales del ámbito social, contemplando de forma transversal, y también en materias específicas, la diversidad cultural y religiosa en el seno de una escuela abierta, intercultural e inclusiva. Una de estas acciones son los Seminarios interuniversitarios que se realizan de forma periódica entre las universidades de Lleida y Zaragoza bajo el denominador común de arte africano y educación, con el objetivo de tejer la experiencia interuniversitaria, internacional y transdisciplinar y abrir la mirada de los estudiantes universitarios de los grados de educación a otros contextos.

Una vez hecha esta pequeña introducción, a continuación, se describirá el Seminario universitario “África joven: arte y diáspora”, que se realizó el curso 2021-2022 en la Universidad de Lleida, con la colaboración de la Universidad de Zaragoza y diferentes entidades. Estos Seminarios se programan anualmente y adoptan el mismo formato: primero se proyecta un Seminario teórico-práctico que se realiza en una de las asignaturas y luego tiene lugar un Seminario Internacional abierto a la comunidad universitaria y al público en general. Mediante esta acción se profundizan diferentes aspectos y, a menudo, fruto del Seminario teórico-práctico, el alumnado participante expone sus trabajos y vivencias. Este curso, se trabajó de manera transversal en las asignaturas que imparten las profesoras Marisé Astudillo y Núria Llevot en los grados de educación infantil y primaria y educación social. Especialmente se abordaron diferentes tópicos relacionados con el arte africano y la interculturalidad a través de un Seminario teórico-práctico realizado en la asignatura “Bases conceptuales y contextuales de la educación”, y un Seminario Internacional, abierto a la comunidad universitaria, que consistía en tres propuestas combinadas con una exposición sobre máscaras negroafricanas titulada “Aprender a ver lo invisible”. En concreto, a partir de una ponencia, “Arte, resiliencia y rehumanización”, los estudiantes vieron cómo el arte, en particular la música y la danza, es el sustrato resiliente de las tradiciones afrodiaspóricas y

enlazan con las tradiciones africanas. También se expuso un tema candente actualmente como es el top manta y una iniciativa sobre este tópico que es la marca de un proyecto comercial del sindicato mantero. Finalmente, se trabajó una propuesta práctica para intervenir desde el contexto artístico en colectivos en riesgo. Por otra parte, todas estas propuestas se recogieron en las clases impartidas por las profesoras Marisé Astudillo y Núria Llevot, y también en las de otros docentes, y se siguió reflexionando, profundizando y enlazando con los contenidos abordados en las respectivas asignaturas.

Para la elaboración de este artículo se ha optado por una metodología esencialmente cualitativa. Con el objeto de profundizar sobre los contenidos de esta propuesta, se enlazan las explicaciones de los tópicos abordados con reflexiones y comentarios de los ponentes y otras personas expertas en la materia, que se entrevistaron con tal fin, y con los resultados de las valoraciones efectuadas por el alumnado. Así, en este artículo se aborda de manera reflexiva y secuencial, los temas discutidos en el Seminario teórico-práctico y en el Seminario Internacional.

Además de incluir las valoraciones cuantitativas y cualitativas del alumnado, se hicieron entrevistas por videoconferencia a los ponentes sobre los contenidos de su intervención, siendo grabadas, transcritas y analizadas después. También se utilizaron para la redacción del artículo, los textos escritos de las ponencias y las narraciones orales hechas durante el Seminario, grabadas y transcritas posteriormente. Por otra parte, nos pareció necesario abordar de manera situada la iniciativa sobre el top manta y teniendo en cuenta que era una actividad más entre las realizadas por el sindicato mantero (asociación sin ánimo de lucro), se describen también otras iniciativas de interés social llevadas a cabo recientemente por dicha entidad, para ello se entrevistó también a otra persona con un papel activo dentro de la asociación. De los resultados de las entrevistas se vislumbran algunas problemáticas enraizadas en nuestras cosmovisiones y que mostramos someramente en este artículo, aunque sin ahondar en ellas. Dejamos para futuras investigaciones profundizar en estos retos.

Se ha asignado a cada persona entrevistada un acrónimo, consistente en la palabra ENTREVISTA y un número, con el objeto de diferenciar los resultados (ENTREVISTA 1, ENTREVISTA 2, ENTREVISTA 3...). Por otra parte, para salvaguardar el anonimato del alumnado participante, se les ha asignado también un acrónimo, consistente en la palabra ALUMNO o ALUMNA (según su género) y un número con el objeto de diferenciar las valoraciones.

Finalmente, teniendo presente la ética de toda investigación que se precie, además de obtener el consentimiento informado de las personas participantes, se decidió elaborar este artículo de forma participada, tanto en la revisión de los resultados de las entrevistas y de los textos escritos como en la elaboración del artículo, teniendo en cuenta que dos de los ponentes eran profesores universitarios y los otros pertenecían a otros ámbitos. Se escucha su voz en las citas extraídas de las entrevistas.

2. SEMINARIO TEÓRICO-PRÁCTICO “EL OBJETO ARTÍSTICO NEGROAFRICANO COMO REFERENCIA DEL PLURALISMO CULTURAL”

La experiencia empezó en noviembre de 2021 con una propuesta práctica, el Seminario teórico-práctico titulado “El objeto artístico negroafricano como referencia del pluralismo cultural”, a cargo del profesor Alfonso Revilla, especialista en arte africano, de la Universidad de Zaragoza y dirigido al alumnado de primer curso de Educación social.

En este Seminario se abordaron contenidos que no solamente implicaban al llamado arte africano, sino también a la responsabilidad occidental respecto a la experiencia colonial y a la apropiación moderna del mismo, puesto que la educación intercultural también tiene que ver con ello. Se combinó una parte dialógica más teórica con una parte más práctica.

Esta jornada defendía una educación en las plásticas diferenciales, planteando la necesidad de establecer un diálogo entre las diferentes propuestas artísticas, que poco a poco van formando parte de las imágenes del entorno de nuestro alumnado. El trabajo se plantea como investigación en

torno a la manera en que las artes africanas han ido entrando en el marco de referencia occidental; el modo como éstas han influido en nuestro desarrollo plástico y la manera en la que hace replantearnos nuestros conceptos artísticos y didácticos (Revilla et al., 2015). Este planteamiento abarca la educación artística con colectivos inmigrantes en riesgo de exclusión social o bien con una necesidad clara de integración.

La propuesta creativa de estas plásticas diferenciales aporta un nuevo contexto para el arte a partir de la palabra como medio de construcción de la realidad en culturas eminentemente orales (Revilla y Olivares, 2019). La escultura de las muchas Áfricas, más evidentes que en ningún otro lugar, es una forma de didáctica que no sólo es capaz de manifestar ideas o conceptos, sino que es sobre todo capaz de contenerlos.

La necesidad de diálogo que contiene toda obra artística necesita de la liberación de prejuicios para poder ser entendida y escuchada. La talla no es pasiva, una vez asociada al rito, soporta de él su estructura relacional, donde se desarrollan las partes, actúa como soporte de las interferencias. Responde a una condición dinámica que se expresa en términos de relaciones dimensionales, hacia las que no sólo nos dirigimos, sino que tienden a abordarnos, a ocupar un espacio establecido en virtud de normas plásticas concebidas para plantear respuestas complejas. La talla es el rito, es lo que permite a las culturas negroafricanas liberarse de la necesidad de dependencia y control que tenemos de la realidad sensible, abrirse el paso al encuentro con antepasados y/o espíritus. (ENTREVISTA 1).

La parte práctica consistió en una búsqueda de imágenes publicitarias que legitimasen determinadas posiciones del racismo, construyendo después propuestas inclusivas sobre arte negroafricano, en virtud de la potencialidad de las manifestaciones artísticas para generar un diálogo intercultural que posibilite un acercamiento al arte negro africano que desvincule África de conceptos eurocéntricos (Revilla y Olivares, 2019).

Las demandas de la sociedad requieren una formación polivalente, flexible, centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y a la gestión de problemas. En este sentido, la didáctica en el objeto negroafricano está basada en la pedagogía crítica ante el contexto migratorio actual y orientada hacia el desarrollo de competencias interculturales bajo perfiles profesionales inclusivos.

Una didáctica del objeto negroafricano se asienta en el paradigma de la educación artística postmoderna que engloba movimientos emergentes como el multiculturalista, que se integra en un conocimiento no hegemónico universal dominante, sino construido como información relacionada. (ENTREVISTA 1).

Los enfoques multiculturales proponen un currículo basado en la diversidad de manifestaciones artísticas, rescatando las producciones de las minorías. Al mismo tiempo responde a los planteamientos de la pedagogía crítica, en tanto esta plantea enfoques curriculares que rescatan las minorías culturales y los aspectos olvidados de los procesos artísticos en las macro-teorías de las artes visuales (Revilla y Olivares, 2019).

La inclusión requiere de una posición de los diferentes logros de cada cultura como referentes de carácter universal en los mismos términos que los propios, esto es, valorados en función de la aportación realizada. A pesar de ello, en los ámbitos educativos subyace una actitud eurocéntrica que deslegitima el logro artístico de las culturas negroafricanas situándolas dentro de la esfera de lo primitivo o curioso. No obstante, los logros artísticos negroafricanos son claramente significativos tanto estéticamente como conceptualmente, lo que nos permite reivindicar una didáctica específica en arte negroafricano distanciada de las visualidades colonizadas, así como de los procesos de deslegitimación y desestimación propios de los programas hegemónicos (Revilla et al., 2015).

Estos planteamientos han derivado en una discriminación formal y conceptual del objeto negroafricano, que se puede rectificar incluyendo propuestas concretas de inclusión del arte negroafricano en las enseñanzas artísticas.

Para finalizar este apartado, esta propuesta fue muy bien acogida y valorada por el alumnado (92%, frente al 5% que no le gustó o no la encontró útil y el 3% que no contestó). Como aspectos negativos mayoritariamente se comenta la corta duración de la sesión que impide profundizar sobre el tema y realizar una propuesta más elaborada.

Esta práctica ha roto mis esquemas, trabajando con el arte me aporta una visión diferente de África, me hace tomar consciencia de mi cosmovisión europeísta del mundo y propongo aplicar la propuesta que hemos visto en clase a partir de imágenes publicitarias con niños de tercero (...). Como punto de mejora pediría más tiempo, sí, más clases para asimilar bien los conceptos y poder hacer una propuesta mejor y llevarla a la práctica real. (ALUMNA 34).

3. SEMINARIO INTERNACIONAL INTERUNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ARTE. ÁFRICA JOVEN: ARTE Y DIÁSPORA

Como se ha comentado antes, en el segundo cuatrimestre del curso se preparó un Seminario Internacional e Interuniversitario, abierto a toda la comunidad universitaria pero dirigido especialmente al estudiantado de Educación social y Educación primaria y Educación infantil. Coordinado por las profesoras Marisé Astudillo y Núria Llevot, de la Universidad de Lleida, y Alfonso Revilla, de la Universidad de Zaragoza, estaba formado a su vez por tres propuestas, que detallamos a continuación.

3.1. Arte, Resiliencia y Rehumanización en sociedades africanas y afrodiaspóricas

La primera ponencia fue impartida por el profesor Christian Coffi Hounouvi, de la Universidad de Nantes (Francia), y giró en torno al uso del tríptico música/baile/oralidad como terapia resiliente en las tradiciones africanas y afrodiaspóricas. Primero, se dio una definición del concepto de resiliencia,

vinculándolo con la capacidad terapéutica del baile y la música. Luego se enfocó en mostrar la importancia que tuvo y sigue teniendo dicho tríptico en el proceso de reconstrucción posterior a los traumas y, concretamente, en el caso de las heridas vinculadas a la esclavitud. En una tercera parte se intentó, a través del estudio de contextos sociales contemporáneos africanos, en particular marfileños, mostrar la semejanza en las estrategias desarrolladas como respuestas resilientes en ambos lados del Atlántico.

Resiliencia y resistencia pueden a menudo confundirse, pero en realidad, en el proceso de lucha/liberación/reconstrucción por el cual pasaron los afrodescendientes, la resiliencia es una etapa posterior a la resistencia. En el caso de los africanos esclavizados en las Américas, después de conseguir salir de dicha condición, hacía falta reinventarse a partir de una raíz africana que se había ido diluyendo con el transcurrir del tiempo y dentro de un nuevo entorno cosmopolita. (ENTREVISTA 2).

La resiliencia se puede definir como la capacidad de resistir a situaciones traumáticas y la posibilidad de transformar un trauma en un nuevo comienzo. Cyrulnik (1999) subraya la importancia de la relación del individuo con su entorno. El trauma se supera más fácilmente cuando se desarrolla, en sus propias palabras, un tejido entre el entorno y el individuo, entre el mundo exterior y el mundo íntimo.

La résilience est un processus diachronique et synchronique: les forces développementales s'articulent avec le contexte social, pour créer une représentation de soi qui permet l'historicisation du sujet [*La resiliencia es un proceso diacrónico y sincrónico: las fuerzas del desarrollo se articulan con el contexto social para crear una representación del yo que permita la historización del sujeto. Traducción propia*]. (Cyrulnik, 1999, p.43).

El tríptico música-baile-oralidad representó para los afrodescendientes un recurso que les permitió superar el dolor de la deshumanización (Lefevre, 2013). Entiope (1996) explica que las danzas de los esclavizados fueron a menudo prohibidas ya que podían generar demasiada solidaridad entre los esclavizados, que podían aprovechar la ocasión para planear el

derrocamiento de los amos. Sin embargo, dichas prohibiciones eran difíciles de hacer cumplir.

Les maîtres durent se rendre à l'évidence qu'ils ne pouvaient systématiquement interdire aux esclaves non seulement de danser leurs danses nègres, mais aussi, tout simplement de se récréer. Il y allait de la rentabilité des plantations: les esclaves travaillaient moins mais aussi mouraient rapidement quand on ne les laissait pas danser ou célébrer "leurs coutumes". [*Los amos tuvieron que afrontar el hecho de que no podían prohibir sistemáticamente a los esclavos no sólo bailar sus danzas negras, sino también, simplemente, recrearse. La rentabilidad de las plantaciones estaba en juego: los esclavos trabajaban menos pero también morían rápidamente cuando no se les permitía bailar o celebrar "sus costumbres". Recordemos que el Código Negro, en su artículo 6, ordenaba a los amos respetar los domingos y días festivos, les prohibía hacer "trabajar a sus esclavos en dichos días desde la hora de la medianoche hasta la medianoche siguiente... Traducción propia*]. (Entiope, 1996, p.183-184).

El autor también nos informa de que los viajeros (misioneros entre otros) que visitaban las islas a menudo se sorprendían de que las personas esclavizadas pudieran ir a bailar después de un duro día de trabajo. Este último punto destaca la función del baile: para un viajero o para los amos la danza tenía sólo un aspecto festivo, mientras que para el esclavizado tenía un aspecto terapéutico.

Esta misma idea se puede encontrar en otros estudios. Por ejemplo, Maurice Jallier y Yollen Lossen (1985), en su libro *Musique aux Antilles*, sostienen que

"la danse a toujours permis à l'Antillais de s'extérioriser, d'être lui-même, de se libérer des contraintes quotidiennes. Pendant l'esclavage, elle fut facteur d'équilibre et le seul lien à l'Afrique qui ne put être détruit par la colonisation" [La danza siempre permitió al antillano expresar su ser más profundo y librarse de las restricciones cotidianas. Durante la esclavitud, fue un factor de equilibrio y el único vínculo con África que la colonización no llegó a destruir. Traducción propia]. (Jallier Lossen, 1985, p.9).

Esa capacidad de vivir y desarrollarse de forma socialmente aceptable, a pesar de la tensión o la adversidad, pudo lograrse a través de la danza-oralidad-música.

Es impresionante imaginarse como, trabajando todos los días, despojados de estatus social y de su condición humana, en un entorno desconocido, los afrodescendientes pudieron trascender la experiencia traumática de la esclavización. Sublimaron las humillaciones, el desarraigo, la incertidumbre y los cristalizaron en expresiones artísticas que, lejos de limitarse al mero mundo de las personas esclavizadas, traspasaron las fronteras y tuvieron un alcance mundial. Renacieron gracias al proceso creativo, inventando nuevas identidades y movimientos artísticos; reconstruyeron su dignidad a través de la creación artística: ritmos, cantos, melodías, bailes, pero también instrumentos. (ENTREVISTA 2).

Varios estilos, originarios de las Américas, llamativos e internacionales, que perduran en el tiempo, llevan la huella de aquellos africanos esclavizados: el *blues*, el *rythm and blues*, el *jazz* [esos ritmos pioneros dieron lugar al nacimiento de estilos más contemporáneos como el *rock and roll*, el *funk*, el *rap*, el *soul*, entre otros]; la salsa cubana que luego contagió varios países del continente y hasta hizo el viaje de vuelta a África, la capoeira y la samba brasileñas, los llamados *spirituals*, etc.

El recurso a este tríptico como método catártico es una herencia de la tradición africana. Los autores citados anteriormente enfatizan, en el proceso de resiliencia, la conexión que la danza permitió restablecer con la cultura africana, la recuperación de la memoria que lleva al renacimiento como ser humano y la rehumanización a través de la sociabilización (varios autores mencionan, como estrategias para evitar las revueltas, la mezcla de esclavizados de orígenes diferentes. La danza también ayudaba al acercamiento al otro, sin necesidad de entender o hablar su lengua) y lo colectivo. Además de estos aspectos, otra característica que podemos observar en varias sociedades africanas es la danza como rechazo a la inmovilidad (Schott-Bilman, 2001). Bailar es decidir superar la parálisis, la muerte física y psicológica que puede causar la depresión postraumática. Un claro ejemplo de ello se puede observar en algunas sociedades del norte de

Costa de Marfil (especialmente en las emparentadas con los Malinké) en casos de eventos traumáticos como muertes violentas de varones.

En los funerales, los familiares del difunto, en particular la viuda y los huérfanos, bailan. Esa tradición a menudo da lugar a escenas conmovedoras en las cuales la viuda, a pesar de todo su dolor, llorando y sostenida por familiares, intenta seguir el ritmo de los músicos (...). En este caso la danza representa un esfuerzo para superar el dolor y la inmovilidad. Echar un paso equivale a dar un paso hacia un futuro del que todavía uno es el arquitecto. (ENTREVISTA 2).

Esa misma línea de superación se puede ilustrar con otros ejemplos como el canto para aguantar el dolor físico causado por trabajos agotadores o para serenar la mente y estimular la energía grupal. De hecho, en muchos traumas los terapeutas aconsejan la práctica del deporte a sus pacientes (las investigaciones contemporáneas demostraron el vínculo entre deporte y placer; permiten comprobar los efectos de la actividad física en el cerebro, el ánimo y el cuerpo); de la misma manera, fueron varias las sociedades africanas que desarrollaron (entre muchas formas) un estilo de danza cuyas virtudes se asemejan a las del deporte, como la zumba contemporánea.

De estos diferentes ejemplos, se desprende claramente el rol que la música, el baile y la oralidad deben de haber desempeñado en un contexto en el que el orden colonial deshumanizó a través de la esclavización a los africanos y sus descendientes (Pollack-Eltz, 2000). Estos tres elementos, de hecho, son parte de una dinámica colectiva y constituyeron la base de un proceso creativo que liberó a los esclavizados del yugo simbólico y físico.

3.1.1. ¡Zouglou, Sea!, o el nacimiento de un movimiento social en Costa de Marfil

El caso del *zouglou* (el nombre del estilo vendría de la lengua baulé de Costa de Marfil, y significaría “cosa sin valor”, hasta “basura”, para hablar del estatuto de los estudiantes, de la falta de recursos en la que vivían) es más reciente, pero supone otra ilustración en las sociedades africanas del recurso al tríptico música/baile/oralidad como terapia resiliente ante la imposibilidad de un grupo social de responder a la opresión y la violencia de un sistema dominante y la necesidad de expresarse.

En este caso se trata de un estilo musical (tiene sus propios pasos, un ritmo y unos instrumentos característicos, así como unos temas de predilección), que popularizaron los estudiantes en el contexto de protestas que empezaron en la década de los 90. Konaté (2002) hace una descripción muy detallada del contexto previo al estallido de las revueltas estudiantiles y la eclosión del movimiento *zouglou*. Existía un estilo con los mismos códigos (ritmos, instrumentos), más conocido como *ambiance facile* o *wôyô* por los pocos instrumentos que necesitaba para crear animación y despertar los ánimos (Kadi, 2014). Fueron los estudiantes quienes lo bautizaron *zouglou*.

En el campus, su historia nace como terapia; era el ocio de unos estudiantes sin recursos. Para matar el aburrimiento, se reunían para cantar y bailar sus penas, ya que sus voces y reivindicaciones no llegaban a lo más alto del poder. Esa música no se convirtió en un instrumento de lucha, sino que acompañó la evolución del movimiento estudiantil. (ENTREVISTA 2).

Pero al final, muy rápidamente esa música salió del campus y, fusionando con los estilos similares existentes, se difundió en toda la sociedad marfileña.

Hoy es un ritmo popular que seduce sobre todo por su aparente simplicidad, por sus ritmos que invitan a bailar, sus estribillos fáciles de memorizar y por los temas que aborda. (ENTREVISTA 2).

Una vez trascendido el campus universitario, el zouglou se apropió de otras problemáticas sociales y emergieron temas relacionados con el sufrimiento de las naciones negras, las clases pobres, la falta de democracia, etc.

En sus comienzos, antes de llegar a los estudios de grabación, no integraba guitarras, bajos o sintetizadores y recordaba al oyente una fuerte conexión con la tradición musical pre-colonial marfileña. Fue justamente ese patrón que lo convirtió en una música tan popular y querida: uno o varios líderes y un coro, un juego de preguntas/respuestas entre el coro y los principales vocalistas, la omnipresencia de las percusiones [tambores (tam-tam o djembé), botellas que sirven de gong (el gong es parecido a las percusiones metálicas que marcan la clave en la Salsa, por ejemplo), dum-dum), las polifonías baulé o beté]. (ENTREVISTA 2).

Por otro lado, la lengua que popularizó el zouglou, el nouchi, es un claro rechazo a la lengua colonial y al distanciamiento que crea entre la élite y el pueblo.

El *nouchi* es un rechazo consciente al “afrancesamiento” de una sociedad africana, es la afirmación de una voluntad de una unidad lingüística proporcionada por una lengua otra que el francés. (ENTREVISTA 2).

Treinta años después de la independencia, con un gobierno de partido único, esa generación que nació después de la colonización no se reconocía en el proyecto social del gobierno. Aquí aparece otra característica del proceso resiliente (la mencionan los autores que citamos en la primera parte del trabajo), que es el intento de crear una nueva identidad, diferente de la impuesta o la dominante.

En aquella época, como sucedió en varios países francófonos, la tasa de alfabetización en francés ni superaba un 35% de la población total (la UNICEF y la página web *perspective monde* de la Universidad canadiense de Sherbrooke afirman que, en el año 1990, esa tasa era del 34%. No encontramos datos marfileños sobre el tema, pero, en su página oficial, el gobierno marfileño apunta que en el año 2016 la tasa de alfabetización era del 50%. Información disponible en http://www.gouv.ci/_actualite-article.php?d=6&recordID=8173), la escolarización no había penetrado en todas las esferas de la población marfileña, pero el francés era la lengua oficial, del prestigio, de la ley. La juventud urbana inventó un nuevo código lingüístico, una mezcla de francés

callejero [también llamado Francés Popular Marfileño (FPM en español, pero FPI en francés)] e idiomas locales que le sirvió para reivindicarse y sublimar su ignorancia de esa lengua presentada como oficial y nacional. (ENTREVISTA 2).

El *zouglou* surgió como una nueva corriente que aportaba novedades e innovaciones.

Es cierto que los marfileños son expertos en crear nuevos bailes; la danza es fundamental para que una canción o un artista tengan éxito. Ello explica la multitud de danzas vinculadas a canciones que contabiliza la cultura marfileña en los últimos 40 años. Pero ese nuevo estilo tenía una particularidad: ¿era una danza que tenía una explicación filosófica! Mientras que las otras danzas eran una sucesión de movimientos cuyo único objetivo eran la estética y el ritmo, el *zouglou* traía una explicación a sus pasos. Esa repetición de gestos con los brazos dirigidos al cielo sería una manera de implorar la clemencia divina frente a las dificultades de los estudiantes, la represión policial. (ENTREVISTA 2).

Es lo que afirma Bilé Didier, el vocalista principal del grupo *Les parents du campus*, en su canción *Gboglo Koffi* (disponible en la página web <https://www.youtube.com/watch?v=LoVGQkP5eSo>) reconocida como el primer éxito estudiantil *zouglou*.

Ah la vie estudiantine... elle est belle, mais on y rencontre beaucoup de problèmes. Lorsqu'on voit un étudiant, on l'envie [...] mais il faut rentrer dans son milieu pour connaître la misère et la galère de l'étudiant. Oh bon Dieu, qu'avons-nous fait pour subir un tel sort? Et c'est cette manière d'implorer le Seigneur qui a engendré le *zouglou*, danse philosophique qui permet à l'étudiant de se recueillir et d'oublier un peu ses problèmes; dansons donc le *zouglou*! ("Ay la vida estudiantil... ¡Qué bonita, pero, cuántos problemas trae! Cuando uno ve a un estudiante, le tiene envidia [...] pero hay que adentrarse en su entorno para entender su miseria y sus dificultades. O Dios, ¿por qué tenemos que enfrentar tal suerte? Y fue esa manera de implorar el Señor que engendró el *zouglou*, danza filosófica que permite al estudiante meditar y olvidar sus problemas; entonces, ¡bailemos el *zouglou*!").

Otra prueba de la función catártica del baile es la expresión que utilizan los bailarines para describir la danza: se dice "liberar" en vez de "danzar" o "bailar".

Estos dos ejemplos nos acercan a una mejor comprensión de la dimensión del arte, en particular del baile y la música, en las sociedades africanas y afrodiaspóricas. Nos ayudan a entender que el recurso a su función terapéutica es una práctica muy antigua, arraigada y extendida por todo el continente, y que tiene un alcance social considerable.

Si aquí solo hemos puesto de relieve el aspecto terapéutico del arte, éste sustenta otros numerosos pilares de las construcciones sociales africanas. El estudio de esas formas podría sin duda contribuir a enriquecer la diversidad de propuestas a nivel de educación, salud y diálogo social en los países occidentales que acogen personas oriundas de África.

3.2. El arte africano: exposición de máscaras

Asociado a las distintas culturas y manifestaciones sociales, culturales y artísticas, en sí africanas, en diferentes partes del mundo, ha surgido un arte generalmente unido a los rituales mágico-religiosos de las distintas creencias animistas. Este arte se ha desarrollado desde la prehistoria. En el arte africano destacan las realizaciones en madera, tanto por su número como por su calidad, aunque hay esculturas más antiguas en terracota y bronce de Benín.

Los principales temas de los objetos artísticos representan:

- *La fertilidad.* En las sociedades, con economías basadas en la agricultura, ganadería y pesca, los rituales más importantes son los que más obras artísticas han producido, estando relacionados con la fecundidad humana y por extensión la del ganado y los campos. Todos estos pueblos tienen numerosas esculturas de maternidades, parejas y diferentes amuletos destinados a propiciar la fertilidad.
- *La muerte* es otro ritual que genera una gran variedad de producción de objetos de arte. Se piensa que, de algún modo, los muertos siguen presentes en el mundo de los vivos y con capacidad de influenciar en sus vidas. Por lo que hay que complacer a los difuntos, propiciando rituales y objetos escultóricos.

- ***La espiritualidad.*** El hechicero o nganga es a la vez médico, psicólogo y guía espiritual. Dentro de las prescripciones puede incluir el encargo de la realización de una escultura a la que inducirá los poderes curativos concretos.

Siguiendo a Almazán (2015), los ritos y ceremonias se centran en el desarrollo del individuo y de un grupo, y esto se refiere a la vida y la muerte.

Así, el interés por la vida se manifiesta en las maternidades y figuras para la fertilidad de las cosechas, de las que depende la supervivencia. Los africanos reconocen la belleza de estas esculturas, aunque la misma importancia que lo estético tiene también su fuerza interior, esto es, las sustancias mágicas que coloca el hechicero (Revilla et al., 2015, p. 78).

Las otras grandes demandantes de arte africano son las sociedades de máscaras, buena parte de ellas son secretas y casi todas masculinas. Junto a estas sociedades, los grandes y pequeños imperios africanos han generado multitud de objetos de prestigio, esculturas, asientos reales, bastones de mando, tejidos... destinados a exaltar el poder de sus propietarios.

Pero ¿qué sabemos de África y de su arte? Siguiendo a Revilla y colaboradores (2015, p.75),

Las manifestaciones artísticas de África son una propuesta distanciada tanto de nuestra manera de entender la sociedad como de valorar el propio arte. El arte africano presenta una noble complejidad para los espectadores y espectadoras, por el gran desconocimiento que tenemos sobre África y su cultura. Y eso es así porque muchas de las narraciones que nos han llegado han sido parte de un legado etnocéntrico, y no de un acercamiento respetuoso hacia su cultura material. El arte africano, de hecho, no se puede considerar en origen arte, en el sentido occidental. Las manifestaciones artísticas negroafricanas son ante todo un vínculo con la realidad que consiste en un complejo juego de fuerzas religiosas, sociales y políticas, cuidadosamente balanceadas para producir un estable pero adaptable marco para que cada individuo dirija su existencia plena en armonía con la naturaleza y sus antepasados.

Una parte importante del Seminario fue la visita a la exposición sobre máscaras negroafricanas titulada "Aprender a ver lo invisible", de la colección del profesor Alfonso Revilla, que había sido montada en un espacio expositivo de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. El conjunto de piezas expuestas mostraba la riqueza y variedad de las tallas de madera de varias tribus del continente africano. Se trata de tallas, máscaras y objetos tribales procedentes de varios lugares de África, principalmente de la zona occidental. Se presentó como un conjunto de obras capaces de manifestar todo un modelo de vida, una forma de entender las relaciones sociales, el trabajo, la economía y el progreso, y, sobre todo, las creencias y la forma de pensamiento. Porque como afirma Revilla (2015), coordinador también del Seminario Internacional, África es el triunfo de la forma, la oralidad, la creatividad y lo espiritual. Tiene la capacidad de crear y de crecer bajo formas y apariencias variables que su arte tiene el poder de captar.

Una obra africana no se acaba en las manos del escultor, va cumpliendo y adquiriendo autoridad en su uso y función; esto es lo que la hace fuerte, lo que la mantiene viva. Continúa en movimiento, se completa y madura en el diálogo con la sociedad en la que se integra con el ciclo de la vida. La fertilidad, los antepasados, la importancia del linaje, armonía con los espíritus de la naturaleza y la sabiduría de las palabras de los ancianos son valores que se reflejan en la escultura africana (Revilla, 2015, p. 82-83).

Durante la visita se pudieron observar diversas máscaras africanas con diferentes significados adquiridos desde la relación entre forma y función.

La máscara se mueve en el tiempo de los espíritus. En el tallista recae la responsabilidad de ser capaz de crear vínculos, de mantener equilibrios, de superar conflictos, soportar ritos de iniciación, establecer e impartir justicia. Todo ello en virtud de la autoridad que emana de la máscara, que es capaz de abrir la realidad que comúnmente no vemos, bien sea esta visible o no. (ENTREVISTA 1).

La máscara ha de contener la nueva realidad identificada en la forma que, en ningún caso, es casual. En este sentido, Revilla y colaboradores (2015, p. 77-78) afirman que:

La máscara es una simple apariencia del espíritu y el enmascarado no se identifica con el espíritu que invoca, sino que éste toma posesión de su persona, hasta el punto de que el portador de la máscara, “fuera de sí” (pérdida momentáneamente su propia personalidad), en puro frenesí, en estado incluso de trance, actúa, se mueve, habla, gesticula y danza de modo distinto al suyo habitual.

Así, la máscara se convierte en un instrumento a través del cual se manifiesta el espíritu (Llevot, 2012).

Por otra parte, otro aspecto importante de las diferentes actividades que tuvieron lugar fue una muestra de gastronomía africana, con bebidas y pastas, encargadas a la Asociación “Unim Cultures”. Esta es una entidad antirracista que tiene como finalidad fomentar el intercambio cultural y promocionar la educación intercultural para reducir el fracaso escolar entre la comunidad de origen inmigrante de Lleida, ofreciendo refuerzo a los jóvenes y creando espacios de debate sobre temáticas actuales y sociales. La entidad nació en 2017 de la mano de un grupo de alumnos de la Universidad de Lleida y desde entonces ha organizado formaciones, talleres y charlas de sensibilización en torno al antirracismo, la diversidad cultural y la defensa de los derechos civiles de todas las personas.

3.3. Top Manta: un poco de historia

La segunda ponencia, a cargo de Papalaye Seck, giró en torno al tema del top manta. Más allá de los tópicos, se trató este tema desde una perspectiva innovadora, el Top Manta como la marca del proyecto comercial del Sindicato Mantero, la Cooperativa Popular de Vendedores Ambulantes de Barcelona, SCCL.

El Sindicato nació en 2015 y se consiguió registrar como *Asociación sin ánimo de lucro* en 2017. Se trata de un colectivo de alrededor de 300 personas, mayoritariamente senegaleses, que residen en Barcelona. Las actividades están enfocadas en promocionar y favorecer la inserción laboral de las personas que se dedican a la venta ambulante, dotar de recursos asistenciales y económicos a las personas más vulnerables dentro del colectivo, luchar contra el racismo y las estructuras que lo permiten y crear proyectos de investigación sociológica y material educativo y cultural.

Actualmente, está compuesta por 300 miembros migrantes, de los cuales 12 de ellos están totalmente involucrados en las actividades de la Asociación, que cuenta también con la ayuda de 24 voluntarios en formación de los procesos propios de la actividad comercial y colaboradores. (ENTREVISTA 3).

El proyecto tiene como objetivo superar la exclusión que sufre el colectivo y se trabaja en la lucha antirracista, para denunciar y combatir el racismo y el colonialismo.

La Asociación permite superar la situación de la calle que viola y criminaliza, creando un espacio de seguridad y trabajo común, en el que colectivamente se pueden crear respuestas a los diversos problemas que nos preocupan. (ENTREVISTA 3).

También en 2017 crearon la marca Top Manta, que nació como un proyecto de la Asociación Popular de Vendedores Ambulantes de Barcelona, para demostrar las capacidades y el valor de los inmigrantes que desean trabajar legalmente para contribuir a la economía global y de Barcelona y mejorar las condiciones de vida de las personas más vulnerables. Un punto importante es luchar contra las imágenes estereotipadas sobre el colectivo, auspiciadas en gran medida por los medios de comunicación.

Durante años, la policía, los políticos y los medios de comunicación han atacado a los vendedores ambulantes migrantes debido a que la legislación actual y el racismo institucional impiden que las personas migrantes que huyen de sus países de origen, ya sea por pobreza, guerra, violencia o persecución, accedan a un trabajo “decente”. (ENTREVISTA 4).

El proyecto ha permitido al Sindicato Popular de Vendedores Ambulantes de Barcelona dignificar el trabajo de sus socios, registrar su logotipo y crear un negocio propio, la Cooperativa Popular de Vendedores Ambulantes de Barcelona, SCCL, con el objetivo de regularizar la situación administrativa de los vendedores ambulantes que viven en Barcelona, integrarlos en la ciudad y concienciar a la población sobre el problema actual y conseguir los apoyos necesarios para modificar la legislación de inmigración actual.

El proyecto social y solidario de la Cooperativa se basa en cuatro pilares principales:

1. Búsqueda de soluciones laborales para el grupo de vendedores ambulantes de Barcelona y luchar contra la exclusión.
2. Construir puentes con la comunidad local: integrar el colectivo en la sociedad, mejorar las condiciones de vida, dignificar el trabajo realizado y contribuir a la economía del planeta y del país de acogida.
3. Promover y contribuir a la eliminación de las leyes discriminatorias contra las personas inmigrantes.
4. Contribuir al desarrollo sostenible de nuestro planeta mediante el uso de textiles orgánicos y de comercio justo.

Actualmente trabajan en las siguientes líneas de actividad económica social y solidaria:

- El comercio local: diseño, costura, serigrafía y venta de sus propias prendas de moda y otros productos (camisetas, sudaderas, bolsos, gorras, mascarillas, ropa africana, y otros accesorios), así como servicios de serigrafía a precios económicos. Constituye la actividad principal y tienen una tienda física en el barrio del Raval (Barcelona) pero también realizan ventas on-line.
- Servicios de formación y promoción, realizando actividades de intercambio cultural y charlas sobre antirracismo y derechos de las personas inmigrantes dirigidas a grupos, entidades, escuelas y administraciones públicas.

- **Servicios de costura y de comida senegalesa, principalmente en fiestas populares.**

A través de estas actividades y de la marca de ropa Top Manta, pretenden dar a conocer su situación y cambiar las cosmovisiones generalizadas sobre ellos y su trabajo. Algunos de los representantes del sindicato lo explican con más precisión:

Somos luchadores, trabajadores, tenemos oficios y queremos que nos dejen trabajar, la policía nos acosa cada día y queremos que paren esta persecución de la policía y los que ven no hacen nada, nada de nada, miran hacia otro lado y esto tiene que cambiar. Hay miles de personas que arriesgan su vida cada día para llegar y tenéis que ayudarlas, no podéis mirar hacia otro lado. (ENTREVISTA 4).

La idea es ampliar las posibilidades de trabajo por cuenta propia para que los compañeros que tienen oficios y conocimientos puedan aplicarlas en algún tipo de servicio, promoviendo la presencia de migrantes en el mundo cooperativo y favoreciendo el desarrollo de un mercado social global. (ENTREVISTA 3).

Este proyecto y modelo de autogestión ha comenzado a expandirse y se ha empezado a implementar en otras ciudades de España.

Creemos que puede inspirar a todos los grupos vulnerables y extenderse a todos los países del mundo, para que los migrantes puedan trabajar y residir legalmente en el país en el que se encuentran, poder demostrar su valía, su conocimiento y cultura, tener una vida digna y fortalecer los lazos con la comunidad de acogida. (ENTREVISTA 3).

Desde la Cooperativa se entiende este modelo de autogestión como “innovación política para un horizonte más justo y esperanzador para la gente joven” (ENTREVISTA 4). Sin duda, promover la presencia de personas migrantes en el mundo cooperativo favorece el desarrollo de las comunidades locales y globales y la mejora del tejido social y económico.

A continuación, más allá de las actividades puramente comerciales, prestamos atención a las actividades más sociales, de comunicación intercultural y de promoción de lazos de solidaridad, que lleva a cabo la entidad.

3.3.1. Actividades Top Manta durante la cuarentena: Taller de costura y Banco de alimentos solidario “para que nadie se quede atrás”

Durante la pandemia y la crisis sanitaria producida por el Covid-19, los manteros del Sindicato Popular de Vendedores Ambulantes dieron apoyo a varias iniciativas solidarias ante la emergencia sanitaria. Por un lado, reconvirtieron la tienda, en el barrio del Raval de Barcelona, en un taller de costura donde producían mascarillas y otros elementos de protección para el personal sanitario.

Durante el periodo que duró la alarma sanitaria, se fabricaron unas 14.000 unidades (batas y mascarillas), que repartieron a varios centros sanitarios catalanes. El resto de material lo donaron a residencias de ancianos y discapacitados, al Ayuntamiento de Barcelona y al servicio de Barcelona Activa, además de una decena de entidades y asociaciones de todo el territorio que trabajan con colectivos vulnerables: personas mayores, sin hogar, con discapacidades o migrantes. (ENTREVISTA 3).

Para fabricar estos equipos de protección sanitarios, contaron con un equipo de 30 voluntarios, 30 máquinas industriales, y telas que ya tenían o donadas por diversas empresas privadas.

Cada día durante toda la crisis sanitaria, un equipo de 30 voluntarios trabajó sin descanso durante más de 12 horas para producir este material y mandarlo a quien más lo necesitaba. Muchos de ellos son costureros y quisieron aportar nuestro granito de arena para servir a la ciudadanía y ayudar a la sanidad de este país. (ENTREVISTA 4).

En ese momento de emergencia sanitaria y ante la falta de material de protección, se valora la colaboración y la muestra de solidaridad por parte de diferentes asociaciones y en particular de este colectivo, que quisieron aportar su grano de arena.

Los profesionales sanitarios mandaron numerosas muestras y mensajes de agradecimiento por la gran ayuda que supuso para ellos y para la sociedad. (ENTREVISTA 3).

Además del taller de costura, durante la pandemia se impulsaron otras iniciativas. Así, la asociación puso en marcha un banco de alimentos solidario para ayudar a sobrevivir a más de 400 familias, que habían quedado en una situación de vulnerabilidad, al no poder trabajar y no recibir ningún tipo de ayuda ni prestación social.

El banco de alimentos surgió de la necesidad, había que actuar. Ayudamos a unas 1.000 personas, que son unas 400 familias, que habían quedado en situación de extrema vulnerabilidad, al no poder trabajar en la calle para sobrevivir y quedar totalmente excluidos de las ayudas presentadas por el gobierno. (ENTREVISTA 3).

3.3.2. Otras iniciativas sociales

Con el ánimo de transformar el imaginario colectivo a favor del antirracismo, el orgullo migrante y afrodescendiente, se han puesto en marcha diversas iniciativas y campañas de comunicación. A modo de ejemplo, citamos la lotería mantera y las zapatillas *Ande Dem*, que han supuesto un paso más en la construcción de un mundo mejor.

Las Ande Dem son un ejemplo inspirador de que otro modelo de producción y de vida, que ponga en el centro a las personas y al planeta, es posible. Medios como la BBC o *The Guardian* han destacado la campaña en sus portadas. (ENTREVISTA 3).

Además, el proyecto acoge también otras iniciativas con los mismos fines: curso de patronaje y confección, clases de lengua catalana y castellano, charlas sobre antirracismo e igualdad para escuelas y universidades, etc.

3.4. Propuesta práctica: Intervenir en el contexto con el trabajo artístico

La tercera intervención en el Seminario fue una propuesta práctica titulada “Intervenir en el contexto con el trabajo artístico”, a cargo del artista comprometido con el arte social, Àlvar Calvet.

Partiendo de las dos ponencias anteriores, la presentación se inició mediante la famosa frase de Unamuno de que “*Viajar cura el racismo*” y la fotografía que se encontró en el estudio de Picasso, una vez muerto éste, de una tribu africana que guarda un gran paralelismo con la disposición de los personajes en la obra *Las señoritas de Aviñón*, a manera de ejemplo de la gran deuda que el mundo tiene en el terreno artístico con el continente africano, con su arte y con los conceptos que a través de éste se expandieron.

A partir de esta nota introductoria, el ponente se centró en su evolución artística y el impacto de su obra en diversos contextos. A partir de una formación académica clásica o figurativa, el distanciamiento entre el arte y el público llevó al artista a interactuar cada vez más con el espectador, para, posteriormente, aproximarse a contextos sociales determinados a los que ha intentado dar visibilidad. Las propuestas artísticas de los últimos años se han ido estableciendo cada vez más en la protesta y/o denuncia.

El trabajo artístico de Alvar Calvet se sustenta en cuatro pilares: el ámbito social (con un intento de dar visibilidad a colectivos con riesgo de exclusión), el puramente pictórico, la ceguera (con la que su obra se ha ido expandiendo desde el año 2010) y la protesta o denuncia. Dentro de estas propuestas casi siempre encontramos alguna obra de desarrollo colectivo, heredera de esas primeras propuestas más primigenias de interacción con el público.

Sintetizando, durante la presentación se fueron visionando y comentando diversos trabajos en formato fotográfico y videográfico, presentando también alguna pequeña muestra física. Así, destacaremos tres apartados:

3.4.1 Proyecto pictórico “Entre el blanco y el negro”

Dentro de lo social y a manera de puente con el Seminario, se presentó el proyecto pictórico “Entre el blanco y el negro” (para ampliar sobre este proyecto y otros, ver en <https://issuu.com/alvarcalvetcastells/docs/07-linies-creuades-catala>), producido por la Universidad de Cádiz y el Ayuntamiento de Cádiz el año 2004. Un proyecto que se desarrolló durante dos años de ida y venida de Marruecos para poder entrevistar a los 24 marroquíes participes del mismo, la mitad vivían allí (Marruecos) y la otra mitad vivían aquí (España).

La propuesta fue una consecuencia casi obligada por el lugar donde se tenía que exponer (El Baluarte de la Candelaria) ya que en ese momento empezaba a ser muy frecuente la aparición de pateras o de cadáveres en la costa gaditana. La obra básicamente pictórica parte de las entrevistas a los 24 protagonistas y pretende sobre todo dar visibilidad a esa cuestión que resultaba cada día más habitual, conociendo esa realidad en primera persona. (ENTREVISTA 5).

Mediante esta propuesta, se ejemplifica como de forma transversal, a través del arte, se puede tocar temas más sociológicos.

Nos aparecen una serie de preguntas, algunas de las cuales se repetirán a posteriori en otros proyectos, cómo: ¿a qué tienes miedo?, ¿cuál es tu sueño? ¿qué es para ti el paraíso? U otras más específicas para éste como: ¿qué es para ti Marruecos?, ¿qué es para ti España o Europa? (ENTREVISTA 5).

La abstracción se manifiesta aquí también como un lenguaje que establece códigos concretos que le permiten la relación directa con el arte africano, el gesto como elemento único para identificar especificidades ligadas a aspectos individuales.

3.4.2 Proyecto “Vermell, remolatxa i vitxi”

En este caso, lo que podría denominarse *puramente pictórico*, también permite al artista observar lo que nos rodea y analizar y convertir aquello que nos interesa, o queremos comunicar en arte, y concretarlo mediante la pintura. Como ejemplo, se expone el proyecto “*Vermell remolatxa i vitxi*” (proyecto “Rojo, remolacha y vichí”, traducción propia) del año 2020 que fue la propuesta ganadora ex-aequo de la Biennial d’Art Contemporani Gastronòmic de Cambrils (se puede visionar el vídeo en: <https://youtu.be/hW09u3OGboY>). En este contexto, se realizó en el Seminario que nos ocupa el pase del vídeo, que justifica (de alguna forma) la realización de una vajilla en la que el gesto inconsciente producido con una cuchara, al deglutir, es el protagonista, platos que a su vez acabarán siendo también los bocetos para obras pictóricas posteriores.

3.4.3 Proyecto “La Ceguera”

El artista Àlvar Calvet lleva trabajando más de diez años en este proyecto, a partir de la propuesta de una galería de arte de Madrid (Material Galería), que el año 2012 lo seleccionó para exponer en su espacio bajo la premisa o condición de que fuera un trabajo de ámbito social (o arte contextual) y con la utilización de vídeo. El proyecto ha ido teniendo varias fases:

1a fase: Video Noche.

Como resultado de esta primera fase de contacto con el colectivo de personas ciegas, el video *Noche* recoge las entrevistas a 6 personas ciegas, a las que se les pregunta, entre otras cosas, a qué tienen miedo o cuál es su sueño (ver <https://www.youtube.com/watch?v=CWrxEXrhgnc>).

2a fase: El yo como ciego o el ponerse en el lugar del otro.

En esta fase, irán surgiendo propuestas de autorretrato (*60 artistes com a cecs*), [Ver en <https://youtu.be/VEFZ-fiNivU>], o el de retrato del otro como ciego (*Interacció a sis mans*), [ver en https://youtu.be/P52L_99_r5Y], que desarrollan algunos temas como, por ejemplo, el conocer, la confianza en el otro, etc.

3a fase: Los paisajes a ciegas.

En esta fase, se presenta el arte como una forma de aproximarse a los demás, el arte como un modo de aproximarse a lo otro, a lo desconocido, a las cosas. Un ejemplo de este apartado son las obras resultado de acciones más o menos performativas, en las que el artista dibuja “un paisaje a ciegas, confiando en la descripción del otro y potenciando los otros sentidos”.

3.4.4. El arte como protesta o denuncia

Diversas han sido las cuestiones abordadas y denunciadas o visibilizadas mediante las propuestas artísticas de Àlvar Calvet durante estos últimos años, sobre todo a partir del año 2002. Cuestiones básicamente relacionadas con el ámbito político y sobre todo con el ecológico, haciéndose eco frecuentemente de batallas que no le son propias, en ese intento de ser la voz de otros o de ponerse en el lugar del otro.

Las obras tocan sobre todo aspectos relacionados con la gestión de los recursos hídricos y con la política nefasta en lo que concierne a los sedimentos que se acumulan en nuestros pantanos y que no siguen el curso natural hacia el Delta del Ebro, en un lugar sobran (Pallars Sobirà y Pallars Jussà) y reducen caudal de agua y en otro faltan (Terres de l'Ebre), lo cual está provocando la desaparición del Delta de Ebro. (ENTREVISTA 5).

Uno de sus trabajos más antiguos en este sentido, y que se proyectó durante el Seminario, fue el vídeo: *On és lo riu Siurana? A Riudecanyes!*, [¿Dónde está el Río Siurana?, ¡En Riudecanyes!, traducción propia] del año 2016, en el que el eje principal es la protesta en torno a la política de la gestión del agua que hemos apuntado pero centrada en uno de los afluentes del río Ebro, el río Siurana.

Por último, comentar que las valoraciones del Seminario por parte de los asistentes fueron excelentes y animaron a continuar con esta iniciativa en los próximos años. Algunas de las valoraciones sugerían profundizar en temáticas concretas, escuchar la voz de los y las jóvenes africanas y, sobre todo, instrumentos para materializar las ideas en propuestas de intervención más concretas y cómo se podrían trasladar a las aulas y otros contextos

socioeducativos. También surgió otra demanda, seguramente relacionada con las actividades llevadas a cabo en cursos anteriores, que es un mayor protagonismo del estudiantado en el Seminario Internacional, más allá de su participación en los debates a las ponencias o en las actividades posteriores de aula, por ejemplo, llevando a cabo algún taller o actividad relacionada con la temática o mostrando los trabajos realizados en el Seminario teórico-práctico.

4. A MODO DE CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

La diversidad cultural es, ante todo, un hecho: existe una gran variedad de culturas que es posible distinguir rápidamente a partir de observaciones etnográficas, aun cuando los límites que marcan las lindes de una cultura específica sean más difíciles de determinar de lo que parece a primera vista.

Esta diversidad cultural se hace patente en la sociedad española actual, donde los estudiantes conviven con otras culturas que son desconocidas para ellos. En este sentido, la convivencia entre culturas es uno de los grandes desafíos que el sistema educativo debe abordar (Andrés-Cabello y Giró, 2020; Garreta et al., 2022). Este reto se debe afrontar fundamentalmente desde la búsqueda de acciones contra la discriminación, promoviendo la reflexión, la investigación y el respeto a las diferencias (Llevot y Bernad, 2019).

El progresivo aumento de la diversidad cultural en España debido a movimientos migratorios hace inevitable una corrección de nuestros planteamientos sociopolíticos, educativos, artísticos, etc. Asistimos en los últimos años a diferentes acontecimientos políticos y sociales que generan conflictos preocupantes en las sociedades occidentales que tienen un claro tinte racista, bien explícito, que degenera en determinados tipos de violencia, o bien implícito, que, si bien comparte el mismo generador que todo tipo de racismo, está asentado en forma de creencias en diferentes instituciones como la educativa, que sostienen y alimentan a las manifestaciones del racismo explícito.

En particular, África es uno de los continentes que mayor movimiento migratorio genera. Una gran parte de las personas migrantes que residen en España proceden del continente africano. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), con fecha 1 de enero de 2022, el mayor número de personas extranjeras residentes en España eran de origen marroquí (776.223 personas), produciéndose un ligero ascenso respecto al año 2021 (775.294 personas). Las personas procedentes de Rumania ocupan el segundo lugar (632.856 personas), produciéndose en este caso un ligero descenso respecto al año 2021 (658.005 personas). Y de acuerdo con los datos registrados por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, en junio de 2022, había 825.223 personas residiendo en España provenientes de Marruecos, siendo Senegal el segundo país emisor de emigrantes de África con 72.868 residentes.

Una educación artística centrada solamente en los logros artísticos y aproximaciones plásticas occidentales no es factible actualmente. Creemos que un contacto continuo y pluralista con las culturas negroafricanas, fomenta que la sociedad aprenda a comunicarse y relacionarse con otras culturas desde diferentes ámbitos, incluido el artístico. Por lo tanto, es un reto educativo generar un diálogo que nos permita comprender, desde las manifestaciones artísticas negroafricanas, la sociedad contemporánea, cambiante, fluida y diversa cultural y étnicamente, bajo el prisma de la educación para la paz y la convivencia entre culturas. La educación artística es un medio privilegiado para generar conciencia intercultural y adquirir una mentalidad cosmopolita que amplíe el conocimiento de la diferencia y la aceptación de su naturalidad. “Vivimos en sociedades multiculturales cada vez más complejas, la educación debe ayudarnos a adquirir las competencias interculturales que nos permitan convivir con nuestras diferencias culturales, y no a pesar de éstas” (UNESCO, 2010, p. 122).

En muchos sentidos, el fenómeno de la emigración va unido a la globalización económica y emerge como una condición estructural de la misma, creando una doble tensión que, por un lado, empuja hacia el pensamiento único y, por otro, hacia fenómenos de reivindicación identitaria. De hecho, la pluralidad cultural a la que ha dado lugar la emigración ha propulsado una ética del interculturalismo a nivel global. Así pues, frente a un multiculturalismo apropiacionista, “el desafío de una educación intercultural nos emplaza a superar el etnocentrismo, la exotización, y la imagen pesimista e inamovible que tenemos del África Subsahariana” (Revilla et al., 2015, p. 28). La experiencia artística intercultural abre al alumnado la curiosidad y el deseo por descubrir, aprendiendo a aceptar y valorar formas de expresión diversas desde el enfoque de “semejanzas” (UNESCO, 2010, p. 124). Así pues, estas jornadas intentan dar una nueva mirada al diálogo intercultural para los futuros profesionales de la educación, estudiantes de educación social y magisterio presentes en las aulas.

Por otra parte, las valoraciones de esta propuesta por parte de los asistentes, tanto del Seminario teórico-práctico como del Seminario Internacional, fueron excelentes y se propuso continuar otra edición para el próximo curso. En esta convocatoria, asistieron al Seminario Internacional más de 100 personas (entre estudiantes, profesorado, coleccionistas...) y, gracias a diferentes ayudas y subvenciones, se pudo realizar sin costes y de forma totalmente gratuita para el público.

Sin embargo, este trabajo tampoco está exento de algunas limitaciones. La carencia de estudios africanos en España (Tomàs y Farré, 2009) es sintomática de la problemática que implica abordar cualquier temática referente a manifestaciones africanas y, en concreto, las artísticas. La investigación en el campo de las artes plásticas africanas se realiza de forma aislada y puntual en España, difundándose a través de exposiciones temporales como la reciente exposición Making África, o museos como el Museo de Escultura del Mundo de Barcelona o el Museo de Arte Africano de Valladolid.

En definitiva, el Seminario (englobado por el Seminario teórico-práctico y el Seminario Internacional) pretende ser un paso adelante en la innovación del sistema universitario hacia una estructura más abierta y flexible, que sitúe la Universidad en una mejor posición para la cooperación y la competencia internacional, a través de la creación, transmisión, desarrollo y crítica del conocimiento y de la transferencia de sus beneficios a la sociedad, con el fin de que consigan ser operativas en un mundo globalizado. Una adecuada generación y gestión del conocimiento por parte de las Universidades permitirá al alumnado a contribuir en la consecución de un mayor grado de bienestar social.

Por último, el seminario retoma los Estudios Culturales en su vertiente educativa en tanto plantean cómo la complejidad de la producción e interpretación de significados del objeto de estudio de la educación artística necesita de lo interdisciplinar y transdisciplinar, dada la complejidad de los contextos políticos y sociales donde se manifiestan las prácticas culturales (Sardar y Loon, 2005; Giroux y McLaren, 1998). Así mismo los Estudios Culturales persiguen la implicación de las artes visuales en un alfabetismo visual crítico, que:

permita a los aprendices analizar, interpretar, evaluar y crear a partir de relacionar los saberes que circulan por los textos orales, aurales, visuales, escritos, corporales y en especial por los vinculados a las imágenes que saturan las representaciones tecnologizadas de la sociedad contemporánea (Hernández, 2012, p. 22).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almazán, D. (2015). *La influencia del arte negroafricano en el arte de avantguardia*. Ponencia dentro del Seminario “Promoure el diàleg intercultural a través d’una mirada a l’art africà” (3 maig de 2017). Universidad de Lleida (documento no publicado).
- Andrés Cabello, S. & Giró, J. (2020). Religious and Cultural Diversity in Spanish Education. In P. Groves Price (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Race and Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.804>

- Andrés-Cabello, S. (2020). Familias y escuelas. La implicación de las familias extranjeras en las escuelas. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (14), 337-340.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. París
- Domingo, J. y Bernad, O. (2017). Inmigración africana en el contexto rural de Cataluña. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(1), 9-45.
- Entiope, G. (1996). *Nègre, danse et résistance. La Caraïbe du XVIIè au XIXè siècle*. L'Harmattan.
- Garreta, J. (2011), Atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.
- Garreta, J., Palaudàrias, J. M. y Andrés-Cabello, S. (2022). Crisis económica e igualdad de oportunidades: respuesta de los equipos directivos de Cataluña (España) a las desigualdades educativas. *Revista Internacional de Organizaciones*, (28), 7-34.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores.
- González, A., Bernad, O., López, M.P., Llevot, N. y Marín, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 15, 135–160. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006>
- Hernández, F. (2012). *Espigador@a de la cultura visual. Otra narrativa para la educación en las artes visuales*. Octaedro.
- Jallier, M. y Lossen, Y. (1985). *Musique aux Antilles*. Éd. Caribéennes.
- Kadi, G. A. (2014). La dynamique du zougou de côte d'ivoire en Afrique francophone. *Diogène*, 2, 246-247.
- Lefevre, S. (2013). *Afro-mexicains: les rescapés d'un naufrage identitaire. Une étude à travers la musique, la danse et l'oralité*. Doctorado defendido el 09 de noviembre de 2013. Universidad Paris X Nanterre. <http://www.theses.fr/2013PA100129>
- Llevot, N. y Bernad, O. (2020). Escuela y religión en Catalunya (España): discursos y prácticas. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 16-27. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10981>

- Llevot, N. y Bernad, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): Retos y desafíos. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 76-92.
- Llevot, N., González, A. y Revilla, A. (2016). The New Plan for the Prevention of School Failure in Catalonia (Spain). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 13, 119-142. <https://doi.org/10.7358/ecps-2016-013-llev>.
- Llevot, N. (2012). La importancia del marabout en la educación de la sociedad senegalesa. *Arxius de sociologia*, 26, 37-50.
- Pollak-Eltz, A. (2000). *La esclavitud en Venezuela: un estudio histórico-cultural*. Universidad Católica de los Andes.
- Revilla, A. (2015). *Arte africano, educación, cultura e identidad*. Editorial Pirineo.
- Revilla, A. y Olivares, P. (2019). La interculturalidad desde la Educación Artística. Las posibilidades curriculares a través del Arte Negroafricano. DEDiCA. *Revista de Educaçao e Humanidades*, 15, 173-184. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i15.822>
- Revilla, A., Llevot, N. y González, A. (2017). Diálogo entre Tàpies y el arte africano a partir del lenguaje plástico. *BRAC, Research, Art, Creation*, 5(2), 226-248. <https://doi.org/10.17583/brac.2017.2089>
- Revilla, A., Llevot, N., Molet, C., Astudillo, M. y Mauri, J. (2015). El diálogo intercultural a través de una mirada al arte africano: una propuesta educativa interdisciplinar. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4, 71-88. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0010>
- Sardar, Z. y Loon, B.V. (2005). *Estudios culturales para todos*. Paidós.
- Schott-Bilman, F. (2001). *Le besoin de danser*. Odile Jacob.
- Shiundu, A. (2017). *Ser joven en África hoy: las paradojas de las políticas públicas*. Africa Check.
- Tomàs, J. y Farré, A. (2009). Los estudios africanos en España: Balance y perspectivas. *Socuments CIDOB, Desarrollo y cooperación*, 4(11).
- Unesco. (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Unesco.



Música, lectura y bordado: la fuerza social de la máquina de coser de la Compañía Singer y la Escuela de Obreras Católicas (1875-1930)

Music, reading and embroidery: the social force of the sewing machine of the Singer Company and the School of Catholic Workers (1875-1930)

María Rosa Gómez Martínez

Universidad de Murcia

Resumen: Las opiniones vertidas en la prensa respecto a la educación en este período tienen dos direcciones: por un lado se hace crítica de la escasez y malas condiciones materiales de las escuelas, y por otro, se intenta crear una conciencia que sirva para transmitir su propia ideología pero ¿qué pasa con la enseñanza no reglada?, en paralelo a este universo educativo esta se desarrolla, ajena a los límites jurídicos e impulsada por los agentes sociales más humanísticos dentro del contexto de la beneficencia. Este artículo pretende mostrar algunas de estas prácticas, como las academias de música, las bibliotecas populares, las escuelas nocturna y dominical de obreras católicas de la ciudad de Elche y la *Compañía Singer*, bajo la mirada de la sociología histórica.

Palabras clave: Enseñanza no reglada, Academias de música, Biblioteca popular, Escuela nocturna, *Compañía Singer*.

Abstract. The opinions expressed in the press regarding education in this period have two directions: on the one hand, they criticize the scarcity and poor material conditions of schools, and on the other hand, they try to create an awareness that serves to transmit their own ideology but what about non-formal education? Parallel to this educational universe, non-regulated education is developed, outside legal limits and promoted by the most humanistic social agents within the context of charity. This article aims to show some practices of this teaching, such as music academies, popular libraries, night and Sunday schools for Catholic workers in the city of Elche and the Singer Company, under the gaze of historical sociology.

Keywords: Non-regulated Education, Music academies, Popular Library, Night School, *Singer Company*.

Recibido: 03/10/2022 Revisado: 05/11/2022 Aceptado: 07/11/2022 Publicado: 15/01/2023

Referencia normalizada: Gómez Martínez, M.R. (2023). Música, lectura y bordado: la fuerza social de la máquina de coser de la Compañía Singer y la Escuela de Obreras Católicas (1875-1930). *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 103-120. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0004>

Correspondencia: María Rosa Gómez Martínez. Universidad de Murcia. Correo electrónico: mariarosa.gomez@um.es

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la instrucción va a estar presente desde finales del siglo XIX; los socialistas muestran una clara preocupación por las escuelas estatales de niños y por la formación permanente de adultos. Las opiniones vertidas en la prensa tienen dos direcciones: por un lado, se hace crítica de la escasez y malas condiciones materiales de las escuelas, y por otro, se intenta crear una conciencia que sirva para transmitir su propia ideología (Moreno, 1987:143). Ya lo adelanta Juan Luis Vives (1492-1540) cuando dice que:

lo primero que ha de precaverse es la salubridad del lugar, no sea que muy pronto los escolares tengan que desertar por temor de epidemias... hace luego de mirar que haya asequible abundancia de alimentos sanos, no sea que los talentos bien dotados, por escasez de medios, se vean obligados a renunciar al cultivo de las letras... y establézcase en cada ciudad un centro docente (Vives, 1948).

Y es que “la cuestión social... va a ser en gran medida una cuestión pedagógica” (Arenal, 1994, p.154). El aliento de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y la creación de la *Institución Libre de Enseñanza* perdurarán hasta después de su muerte, en febrero de 1915; se destacará en su trabajo el “tener un elevado concepto de la equidad y una extrema bondad de la práctica”, teniendo un aprecio a la tarea humanística del Instituto Nacional de Previsión (*Anales*, 1915, p. 61).

Será Giner uno de los máximos intelectuales de la España de finales del siglo XIX y principios del XX estimando como maestro a Julián Sanz del Río (1814-1869), introductor del krausismo en España y resultando decisivo para su formación; reclamaba Giner desde su pedagogía la “revolución de las conciencias” aprendiendo a pensar y a hacer, a tener contacto con la vida y la naturaleza, una escuela religiosa pero neutral (Ruiz, 1996, pp.175-176).

El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* tendrá una larga vida, desde 1877 a 1936, publicando y colaborando en él personalidades como Antonio Machado Álvarez, Ramón Pérez de Ayala, José Ortega y Gasset, Joaquín Sorolla, Gregorio Marañón, Miguel de Unamuno, Concepción Arenal, Santiago Ramón y Cajal, Benito Pérez Galdós, Bertrand Russel, Charles Darwin, María Montessori... impulsando reformas importantes en el terreno jurídico, educativo y social y creando organismos como el *Museo Pedagógico* o la *Residencia de Estudiantes* que, a su vez, cristalizaron en iniciativas pioneras como las colonias escolares de vacaciones, el Instituto Escuela, la Universidad Internacional de verano, las misiones pedagógicas o las pensiones para ampliar estudios en el extranjero (Fundación Giner; Perdiguero y del Cura, 2022, p. 3).

El *Boletín de la ILE* abrirá sus puertas a Concepción Arenal como el único referente femenino que colabore entre 1882 y 1884, publicando hasta 30 artículos hasta 1890 y aproximándose a la afinidad ideológica respecto a los krausistas en cuanto a independencia política, creación de una “esfera de libertad privada y filosofía moral” (Pirat, 2004, pp. 357-360). Con la dirección de la revista *La Voz de la Caridad* entre 1870 y 1884, Concepción Arenal encontrará su “espacio de libertad privada” por la que abogan los krausistas y en la que poder criticar las políticas y abordar el tema de la caridad y la pobreza en España pero sin comprometerse con ninguna institución u organismo.

La *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, más conocida como *Ley Moyano*, estará vigente hasta la llegada de la ley de 1970; esta ley fue obra de un gobierno moderado dividiendo la enseñanza primaria en dos niveles: elemental y superior y atribuyendo a los municipios la responsabilidad sobre la misma siendo gratuita solamente para los hijos de familias sin medios (Ruiz, 1996, p. 201); también divide la segunda enseñanza en rama general y de aplicación. La obligatoriedad de la enseñanza se instala entre los seis y los nueve años adquiriendo carácter legal por primera vez en España; se regula el acceso y las categorías del profesorado en niveles y se establece un control de los libros de texto; en años posteriores la legislación será modificada con sucesivos reglamentos (Ruiz, 1996, pp. 201-203).

Durante la Dictadura de Primo de Rivera, el semanario *El Obrero* emprenderá una campaña solicitando para la ciudad un Instituto de Segunda Enseñanza, construido durante la República y suprimido al término de la Guerra Civil, una Escuela Elemental del Trabajo y otros establecimientos educativos. Las Escuelas Graduadas comenzaran a construirse a finales del tiempo dictatorial. En el plano ideológico se va a insistir en la necesidad de incorporación de una nueva pedagogía; esta renovación pedagógica va a estar repleta de reseñas y publicaciones en prensa de la mano de Ginés Ganga, Rafael Martínez o Germán Penalva. Las ideas de “previsión y caridad” llegarán a las escuelas “creando en los niños hábitos de virtud” y teniendo como instrumento la Mutualidad escolar (López Núñez, 1929, p. 473).

La aplicación más visible de la política de Primo de Rivera se refiere a la enseñanza primaria; en “1922 existen 27.000 escuelas en España a las que se suman 5.000 más construidas por el Estado o las colectividades locales; el número de maestros pasó de 29.680 en septiembre de 1923 a 33.980 en diciembre de 1927”; se intenta al mismo tiempo elevar la capacidad profesional de los trabajadores industriales con la creación de *Escuelas de Trabajo* para “satisfacer las necesidades de especialización de las industrias locales o regionales”; la reforma de la enseñanza secundaria y universitaria tendrá menor alcance financiero (Tuñón, 1981, p. 70).

En paralelo a este universo educativo se desarrolla la enseñanza no reglada, ajena a los límites jurídicos e impulsada por los agentes sociales más humanísticos, dentro del contexto de la beneficencia.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La investigación tiene por objetivos mostrar algunas de las prácticas realizadas en el contexto de la enseñanza no reglada en la época de Primo de Rivera, contextualizar la enseñanza no reglada en el paradigma educativo del momento y analizar la situación de las academias de música, las bibliotecas populares, las escuelas nocturna y dominical de obreras católicas de la ciudad de Elche y el desarrollo de la *Compañía Singer* de máquinas de coser, bajo la mirada de la sociología histórica. La ciudad de Elche sirve de ejemplo de otras ciudades del mediterráneo que obedecen a criterios similares de actividades laborales y educativas.

Respecto a la metodología el proceso de investigación del siguiente estudio se realizó en 3 momentos: primero se llevó a cabo un examen exhaustivo de la documentación municipal existente en el Archivo Histórico Municipal de Elche (AHME) y de revisión de la prensa histórica disponible en la Biblioteca Municipal de Elche; el análisis de las noticias, artículos o publicidad de un período concreto puede indicarnos cuál es el papel de la sociedad respecto al objeto de estudio; en un segundo momento se procedió a una revisión bibliográfica minuciosa sobre el tema; en un tercer momento se efectuó una búsqueda en los diferentes recursos electrónicos y bases de datos (CUIDEN, SCIELO y DIALNET) atendiendo a las palabras: enseñanza no reglada, *Compañía Singer*, academias de música, biblioteca popular, escuela nocturna.

3. DESARROLLO

En Marzo de 1924, el semanario *Renovación* recuerda que la enseñanza “es gratuita y obligatoria en España”, teniendo que mandar a los niños a la escuela desde la edad de 6 a 12 años, so pena de incurrir en la multa de 5, 10 o 20 pesetas si, por negligencia, abandono o interés particular, dejaran de asistir (*Renovación*, 23-03-1924); respecto a los adultos, dice que en toda

Escuela nacional se darán dos horas de clases que serán nocturnas y en la época más conveniente para la asistencia de los alumnos, teniendo preferencia en la admisión a los “individuos analfabetos mayores de catorce años”; la asistencia a las clases es “voluntaria” y de ella deben aprovecharse todas aquellas “familias pobres” que, por necesidades de la vida, no asistieron de niños a la Escuela o tuvieron que dedicarse a trabajos agrícolas u otra clase de faenas sin haber recibido la instrucción primaria; “ya de mayores, se encuentran humillados ante la sociedad... dominar por lo menos la escritura y la lectura es la llave de todos los conocimientos humanos” (*Renovación*, 30-03-1924).

En el mes de Noviembre de 1928, la *Federación de Sociedades en pro de la Cultura*, formada por diversas Sociedades federadas como Círculo Obrero, Blanco y Negro y Popular Coro Clavé, organiza clases de enseñanza gratuita y libre para obreros; los niveles que se imparten corresponden a nivel Elemental, lectura, escritura... a cargo de Baldomero López Arias; nivel Medio, conocimientos generales de aritmética y geometría aplicada, prácticas de lenguaje español y ejercicios de redacción, a cargo de Manuel Jara Urbano; un tercer nivel de Contabilidad, a cargo de Joaquín Ruiz. Las clases se realizan en los locales de las Sociedades, comenzando el 15 de noviembre, desde las siete de la tarde en adelante. La inauguración de las clases se celebra en los salones de la Sociedad Blanco y Negro. Toma parte en la inauguración el “prestigioso abogado alicantino, Antonio Pérez Torreblanca, quien disertará sobre el tema “La Función Social de la Cultura” (*Elche*, 04-11-1928 y 11-11-1928; *El Obrero*, 09-12-1928; Gómez, 2020, p. 195).

4. BIBLIOTECAS POPULARES

La creación de Bibliotecas y la organización de conferencias será otra forma de completar la educación de los obreros; en este sentido, la producción literaria que realizan los obreros y su consiguiente publicación en prensa, tiene una temática social sobre el hambre, el alcohol, el juego, la prostitución o la miseria de los pobres. El interés por el teatro y por las actividades musicales completa la actividad cultural obrera y social del momento. Ya en

1901, el maestro Germán Penalva, en nombre del Círculo Obrero Ilicitano, había solicitado al Ministerio de Instrucción y Bellas Artes una *Biblioteca Popular* para la instrucción de los asociados; será en 1907 cuando la consiga llegando al escaso número de “treinta volúmenes” (Moreno, 1987, p. 145). La Inspección de 1ª Enseñanza de Alicante, en marzo de 1927, envía a la ciudad distintas obras con destino a la *Biblioteca Pública*, entre ellas:

1. *Moros y cristianos, por Garán Mielfa.*
2. *Pensamientos de las obras de Cervantes, por Manuel de la Cueva.*
3. *Tierra y alma española, por Julio Cejador.*
4. *A través de mi Patria, por Álvaro de Sotomayor.*
5. *Chispas del Junque, por Ortega Munilla.*
6. *La Creación de España, por Manuel Ournot (Comunicación, 14-03-1927).*

En el mes de octubre se está construyendo en la Glorieta un pabellón para instalar una *Biblioteca Popular* que había sido ideada por el alcalde Sebastián Maciá; el Ayuntamiento hace constar en acta el agradecimiento hacia las personas que donan los libros y decide bautizarla, con la propuesta de Jaime Pomares, con el nombre de *Biblioteca Popular Maciá* (Acta 225, 13-10-1927; *Levante*, 25-02-1927).

5. ACADEMIAS MUNICIPALES DE MÚSICA Y DIBUJO

El mes de diciembre de 1925, el maestro Vicente Torres Serrano propone la creación de la asignatura de Dibujo Geométrico y Lineal en las *Academias Municipales de Música y Dibujo*, dada la “orfandad” del Municipio en esta materia; se ofrece a explicarla completamente gratis por espacio de un año, tiempo suficiente para dar a conocer su utilidad; esta asignatura

es tan necesaria a nuestros obreros, particularmente a los dedicados al ramo de la construcción, que, sin conocimientos de ella, no serán sino simples obreros rutinarios incapaces hasta de lo más fútil e insignificante (Levante, 20-12-1925).

En el presupuesto de gastos ordinario de la Corporación para el año 1928 consta el sueldo anual de 1.800 pesetas de un profesor de dibujo (*Comunicación* d159/2, 30-03-1928). En el Presupuesto ordinario del Ayuntamiento de la ciudad para el año 1930 se registra un importe de dos sueldos, uno para un profesor de música por 1.620 pesetas anuales y otro de un profesor de dibujo por un importe de 1.800 pesetas anuales (*Comunicación* d 163, 22-02-1930; *La Defensa*, 25-11-1928).

El 8 de febrero de 1928 se nombra interinamente al director de la *Banda Municipal de Música* Alfredo Javaloyes López, con la gratificación mensual de 225 pesetas. Respecto a la *Banda Municipal de Música* y su Reglamento, el artículo 6º dice que las plazas de Director y Subdirector serán cubiertas por el Ayuntamiento, con previo concurso; las de profesores de 1ª, 2ª y 3ª categoría se harán por consenso u oposición; los educandos serán nombrados por la Alcaldía después de sufrir un examen ante el Director de la Banda; el artículo 7º contempla la adquisición de material, uniformes, obras y demás materiales necesarios... siendo abonados por el personal todos aquellos desperfectos producidos por mal trato o descuido; la habilitación del local es a cuenta del Ayuntamiento; el artículo 14º articula las acciones para que, desde primeros de Octubre de 1928 a junio de 1929, funcione una Academia gratuita de solfeo e instrumental para el ingreso en la Banda (Acta 226, 08-02-1928 y 10-19-1928). En el mes de octubre de 1929, el director de la Banda y el Notario de la ciudad, Juan Ferrer Orts, dan cuenta de un escrito en el que, como autores de la música y letra, respectivamente, del *Himno de la Ciudad de Elche*, ceden la propiedad al Ayuntamiento, “para que destine a fines benéficos las utilidades que dicha obra produzca”. Jaime Pomares Javaloyes, propone que el *Himno a la Ciudad de Elche* se declare himno oficial para la ciudad, que se saquen copias del mismo y se vendan, “para destinar el producto que se obtenga a obras de beneficencia”; el Ayuntamiento aprueba ambas proposiciones (Acta 226, 09-10-1929).

6. ESCUELA NOCTURNA Y DOMINICAL DE OBRERAS CATÓLICAS

En Junio de 1925 María García Ferrández solicita una subvención no inferior a 1.500 pesetas anuales para el patronato de la *Escuela Nocturna y Dominical de Obreras Católicas de San José* de la ciudad; con este dinero está proyectado establecer clases dominicales, nocturnas o cursillos donde las obreras puedan aprender a confeccionar prendas necesarias, a zurcir y remendar, entregándoles gratuitamente los materiales necesarios; también está en estudio la celebración de ferias entre las alumnas, que servirá para premiar la asistencia y aplicación y fomentar el ahorro; “estas 200 mujeres hijas del pueblo serán madres y darán a la Religión y a la Patria hijos dignos del nombre de españoles e ilicitanos”; la subvención no se autoriza por estar aprobado el presupuesto para el próximo ejercicio (Acta 224, 10-06-1925; *Comunicación* d 154, 04-06-1925 y 01-07-1925; *Juventud*, 14-06-1925).



Figura 1. *Escuela Nocturna, clase 2ª.*
Fuente: *Levante*, n.º 10, febrero de 1926.

En los días de noviembre de 1925, la visita del señor Obispo de Orihuela, Javier de Irastorza y Loinaz, deja a la *Escuela Obrera* doscientas pesetas para comprar un aparato de proyecciones como “medio eficacísimo” de enseñanza (*La Defensa*, 22-11-1925). El Patronato de la *Escuela Nocturna de Obreras Católicas de San José* es aprobado por el Obispo y el Gobernador Civil en abril de 1925, quedando reglamentada una sociedad benéfico-instructiva; se funda en 1913, empezando a funcionar en el segundo piso del Palacio Episcopal, de donde es trasladada a la escuela de Francisca Barberá, en la Puerta de Orihuela; tendrá otro traslado en 1915 (Gómez, 2018).



Figura II. *Alumnas de la Escuela Dominical*
Fuente: *Levante*, n.º 10, febrero de 1926.

Los socios del Patronato son de dos clases: los “activos”, que son las “Señoritas Instructoras”, sacrificando horas para instruir a las alumnas; los “protectores”, que son todos los que aportan cuotas voluntarias para sostener la escuela, de 45 pesetas mensuales, siendo las cuotas de los socios protectores las únicas seguras; la *Junta de Protección a la Infancia* (Santolaria, 2009) aporta 60 pesetas mensualmente y otras 65 que suma el Alcalde; a las alumnas se les da todo gratis para su instrucción, libros, papel, plumas... por lo que, “ingresamos poco para los gastos que tenemos” (Gómez, 2018). Se sostienen dos escuelas, la *Nocturna* y la *Dominical*.

En la *Nocturna* hay matriculadas 230 alumnas de las que asisten 140; el curso empieza el 1º de Septiembre y termina el 20 de junio, teniendo de clase hora y media “por no disponer de más tiempo del local”; en ella hay clases de lectura, escritura, aritmética y catecismo, pero, “por tratarse de muchachas mayores” también se estudia corte y confección. En la *Dominical* hay matriculadas 70 niñas de las que asisten unas 25 cada Domingo, con clases de dos horas, no habiendo vacaciones en ninguna época del año (*Levante*, 20-02-1926; *La Defensa*, 05-09-1926).



Figura III. Grupo de instructoras.
Fuente: *Levante*, n.º 10, febrero de 1926.

En el Presupuesto ordinario del Ayuntamiento de la ciudad para el año 1930 se destinan 600 pesetas para la *Escuela Obrera* (*Comunicación* d 163, 22-02-1930). Para el año 1931 se suprime de los presupuestos municipales la gratificación mensual de 50 pesetas destinada al Patronato; la prensa advierte que, en el curso pasado, se han matriculado 337 obreras en la Escuela de San José, a las que se instruye con arreglo a los métodos pedagógicos y que se les da el material de enseñanza gratuitamente; “esta supresión sería atentar contra la existencia de la institución benéfico-cultural más importante de la ciudad” (*La Defensa*, 12-10-1930).

7. LA COMPAÑÍA SINGER

En el mes de marzo de 1875 José María López trae a la ciudad la primera máquina de coser de la *Compañía Singer*, dirá Pedro Ibarra, en su *Historia de Elche*, que con ella

se empiezan a respuntar sedas de colores, algunos cortes de lona blanca, con elásticos, fabricándose alpargatas hechas con horma de madera, como las de los zapatos... siendo mucha la demanda del nuevo producto, hubo necesidad de importar gran cantidad de máquinas de coser, que se destinaron al citado objeto, llegando el número de dichas máquinas vendidas en Elche a la cifra de 5.713, de las que puede asegurarse, que excepto un corto número, todas las demás se dedican la mayor parte del año a la costura de alpargatas (Ramos, 1973, p. 31).

La *Compañía Singer*, secundada por un profesorado competente y a su servicio, organiza cursos gratuitos de costura y bordado en las escuelas de niñas; en el extranjero se le presta una “atención preponderante” a la asignatura de la máquina de coser; en España el Ministerio de Instrucción Pública adquiere 120 máquinas sistema *Singer* para la enseñanza en las escuelas de niñas; *Amanecer* expresa fielmente el machismo presente en la vida de la mujer española, haciendo referencia a la educación “mediocre e insuficiente” que esta ha padecido; entiende el semanario que la enseñanza de la niña en las escuelas no debe limitarse a las simples nociones de cultura general, sino que debe ampliarse

a cursos prácticos de economía doméstica, de cocina, de corte y confección, de zurcido y arreglo de ropa usada, y del dominio de la máquina de coser; esta asignatura representa un caudal de inagotables riquezas para hacer frente a las necesidades de la vida, y hará huir instintivamente a la mujer del fantasma espectral de perdición y relajamiento de costumbres, y se amparará en su máquina salvadora, cuyo ruido rítmico será himno de emancipación y libertad (Amanecer, 13-06-1926).

Hacia 1841 Isaac Merrit, fundador de *Singer Sewing Machine Company* (Compañía de máquinas de coser Singer), y junto a su socio Edward Clark, adaptan la máquina para su uso doméstico y abren la posibilidad de pagarla a plazos para que las personas con bajos ingresos pudieran comprarla. En la primera producción de 1858 se vendieron 3.000 máquinas. En 1863 la *Singer Manufacturing Company* vende cada año 20.000 máquinas de coser, abriendo una filial en Alemania (López Vázquez, 2016, pp. 104-105).



Figura IV. *La Casa Singer de la ciudad.*
Fuente: *Levante*, n.º 19, julio de 1926.

La mayoría de los pedagogos españoles abunda en la idea del aprendizaje de la máquina de coser y periódicos como *El Magisterio Español* de Madrid, *La Federación Escolar* de Salamanca, *La Unión* de Sevilla, y otros como *Las Provincias* de Valencia, *El Diario* de Córdoba o *La Prensa* de Santa Cruz de Tenerife... emprenden “enérgicas campañas” en pro de esta educación práctica “que tanto bien ha de producir a la niña, rica o pobre, señorita o sirvienta, porque constituye la base de la misión que como mujeres, vienen obligadas a desempeñar en la sociedad” (*Amanecer*, 27-06-1926). En otras ciudades, como Elda, también se reproduce el mismo patrón que Dorita Sáez nos cuenta en sus Memorias, p. 9: “En Petrer nació la tía Remedios el 19 de marzo de 1921, la yaya Luz pensó que las 4 hijas podían enseñarse a aparar y se trasladaron de nuevo a Elda... consiguieron ganar un buen sueldo, compraron dos máquinas *Singer*, compraron un terrenito con casa y plantaron muchos frutales”.

En julio de 1926, la *Casa Singer*, es elogiada en el semanario *Levante* afirmando que está “acreditadísima en estos menesteres”, que ha creado una serie de máquinas, “prodigios de mecánica”, que han venido a “aliviar considerablemente a la mujer de muchas y pesadísimas labores”; para la Escuela primaria femenina, “es el ideal...” gratitud merecen los directores de *Singer* por sus facilidades y atenciones (*Levante*, 10-07-1926).

8. CONCLUSIONES

La enseñanza no reglada trata de suplir las carencias y desigualdades que se habían producido por la fragmentación de la desigualdad en la educación. El paradigma pedagógico de estas líneas de intervención educativa tiene como base la *Institución Libre de Enseñanza* y el aliento de Francisco Giner de los Ríos.

Las “Sociedades en pro de la cultura” organizan clases de enseñanza gratuita para obreros de tres niveles distintos; también las *Bibliotecas populares* y la organización de conferencias, presentes en la ciudad desde 1901, completan la educación de los obreros y las clases menesterosas prestando interés por el teatro y las actividades musicales.

Las *Academias municipales de música y dibujo*, aunque gestionadas por el ayuntamiento en parte, ofrecen sus servicios de manera gratuita de la mano de los maestros, enfocado sobre todo a los obreros dedicados a la rama de la construcción, con la propuesta de la asignatura de Dibujo Geométrico y Lineal.

La *Escuela Nocturna y Dominical de Obreras Católicas* de la ciudad, fundada en 1913, y reglamentada en 1925 como sociedad benéfico-instructiva, ofrece clases nocturnas y dominicales donde las obreras aprenden a confeccionar prendas, a zurcir y remendar, de manera gratuita. Los socios del patronato de la *Escuela* se componen de las instructoras y de los protectores que suman esfuerzo y cuotas voluntarias para su mantenimiento; el obispado de Orihuela hace una donación para comprar un aparato de proyecciones destinado a la *Escuela*; otra fuente de financiación proviene de la “Junta

Local de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad” y otro tanto de la alcaldía. Las clases son de hora y media o dos horas y en ellas se imparte lectura, escritura, aritmética, catecismo, corte y confección.

En 1875 la *Compañía Singer* trae la primera máquina de coser a la ciudad para la costura de alpargatas, llegando su número a 5.713, y reproduciéndose este patrón en ciudades de la provincia, como Elda, Sax o Petrer. La mayoría de pedagogos españoles abunda en la idea del aprendizaje de la máquina de coser, “prodigios de la mecánica” para la escuela primaria. La *Compañía* organiza en la ciudad cursos gratuitos de costura y bordado en las escuelas de niñas, secundada por un profesorado competente que instruye en la “máquina salvadora de emancipación y libertad”.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anales del Instituto Nacional de Previsión, 1909-1936. (1915). Necrología de Protectores sociales, año VII, nº 23, 2ª edic., Madrid, p. 61, en www.ingesa.mssi.gob.es

Arenal, Concepción. (1994). La instrucción del pueblo. *Obras completas*, Madrid, Atlas, t. XI, p. 154. Ruiz Berrio, Julio y demás autores. *La Educación en España. Textos y documentos*. Madrid, Ed. Actas, p. 163.

Fundación Francisco Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza) en www.fundacionginer.org

Gómez Martínez, M.^a Rosa. (2018). *Crónica de la pobreza. Orígenes de la Asistencia Social en una ciudad del mediterráneo. Elche, 1923-1930*. Elche, Cátedra Pedro Ibarra – Universidad Miguel Hernández.

Gómez Martínez, M.^a Rosa. (2020). *Salud, pobreza y sociedad. Agentes sociales, recursos e instituciones en el primer tercio del siglo XX en Elche*. Cátedra Pedro Ibarra – Universidad Miguel Hernández.

López Núñez, Álvaro. (1929). Las obras de previsión en relación con la Beneficencia, año XXI, nº 82, Madrid, p. 473.

López Vázquez, José. (2016). Historia de la máquina de coser. Fondos del MUVI. *El Hinojal. Revista de estudios del MUVI*, 6,102-109.

- Moreno Sáez, Francisco. (1987). *El movimiento obrero en Elche (1890-1931)*. Alicante, *Juan Gil Albert*, Diputación Provincial de Alicante y Excmo. Ayuntamiento de Elche.
- Perdiguero-Gil, Enrique y del Cura González, Mercedes. (2022). Historia de la educación, historia de la salud y la enfermedad. ¿Caminos paralelos? Por una historia inter/multidisciplinar. *Historia y memoria de la educación*, 15, 11-28.
- Pirat, Aurélie. (2004). Concepción Arenal y el krausismo. *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura*, 10, 357-360.
- Ramos Folqués, Alejandro (1973). *La industria, el comercio y la agricultura en Elche*. Edita el autor.
- Ruiz Berrio, Julio y demás autores. (1996). *La Educación en España. Textos y documentos*. Madrid, Ed. Actas.
- Sáez, Dorita. *Memorias*, s/lp.
- Santolaria, Félix. (2009). En el centenari de la creació de les Juntes de Protecció de la Infància (1908-2008). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Eduació*, 14, 9-12.
- Tuñón de Lara, Manuel. (1981). *Historia de España. IX. La crisis del Estado: dictadura, república, guerra (1923-1939)*. Barcelona, Ed. Labor S.A.
- Vives, Juan Luis. (1948). De las disciplinas, segunda parte en *Obras completas*, II, Madrid, Aguilar, pp. 550-555 y 562-568. Ruiz Berrio, Julio y demás autores (1996). *La Educación en España. Textos y documentos*. Madrid, Ed. Actas, 57-58.

Archivo Histórico Municipal de Elche (AHME)

- Acta 224, de 10 de junio de 1925, p. 136 (AHME).
- Acta 225, de 13 de octubre de 1927, p. 150 y p. 156 (AHME).
- Acta 226, de 8 de febrero de 1928, p. 11 (AHME).
- Acta 226, de 10 de octubre de 1928, pp. 65-68 (AHME).
- Acta 226, de 9 de octubre de 1929, p. 181 (AHME).

Comunicación d 154, de 4 de junio de 1925 (AHME).

Comunicación d 154, de 1 de julio de 1925 (AHME).

Comunicación d 158, de 14 de marzo de 1927 (AHME).

Comunicación d 159/2, de 30 de marzo de 1928 (AHME).

Comunicación d 163, de 22 de febrero de 1930 (AHME).

Prensa histórica

Amanecer, PH-23, Año II, Núm. 31 de 13 de junio de 1926 (AHME).

Amanecer, PH-23, Año II, Núm. 33 de 27 de junio de 1926 (AHME).

Elche, PH-37, Año II, Núm. 67 de 4 de noviembre de 1928 (AHME).

Elche, PH-37, Año II, Núm. 70 de 11 de noviembre de 1928 (AHME).

El Obrero, Año IV, Núm. 143 de 9 de diciembre de 1928 (AHME).

Juventud, PH-42, Año I, Núm. 7 de 14 de junio de 1925 (AHME).

La Defensa, PH-66, Año XV, Núm. 734 de 22 de noviembre de 1925 (AHME).

La Defensa, PH-66, Año XVI, Núm. 772 de 5 de septiembre de 1926 (AHME).

La Defensa, PH-66, Año XVII, Núm. 822 de 4 de septiembre de 1927 (AHME).

La Defensa, PH-68, Año XVIII, Núm. 871 de 9 de septiembre de 1928 (AHME).

La Defensa, PH-68, Año XVIII, Núm. 882 de 25 de noviembre de 1928 (AHME).

La Defensa, PH-350, Año XX, Núm. 972 de 21 de septiembre de 1930 (AHME).

La Defensa, PH-350, Año XX, Núm. 975 de 12 de octubre de 1930 (AHME).

Levante, PH-45, Núm. 6 de 20 de diciembre de 1925 (AHME).

Levante, PH-45, Núm. 10 de 20 de febrero de 1926 (AHME).

Levante, PH-45, Núm. 19 de 10 de julio de 1926 (AHME).

***Levante*, PH-45, Núm. 34 de 25 de febrero de 1927 (AHME).**

***Renovación*, PH-17, Año I, Núm. 8 de 23 de marzo de 1924 (AHME).**

***Renovación*, PH-17, Año I, Núm. 9 de 30 de marzo de 1924 (AHME).**



Chronic health risks and healthcare access for adults experiencing homelessness in El Paso, Texas during COVID-19 times

Riesgos de salud crónicos y acceso a la atención médica para adultos sin hogar en El Paso, Texas durante los tiempos de COVID-19

Eva Margarita Moya, Amy Joyce-Ponder and Araceli Garcia and Janet Flores

University of Texas at El Paso (United States)

Abstract: Individuals experiencing homelessness face disproportionate rates of chronic health and mental conditions, disparities, and other disadvantages that contribute to being unsheltered and that call out to social workers at the micro and macro levels—in collaboration with colleagues across professional and service sectors—to examine, mitigate, and eliminate. This mixed-methods study documented the social and health determinants that put people experiencing homelessness at risk for chronic conditions that may lead to increased cancer risk, using a survey created by the research team and administered to 74 ($n=74$) unhoused male and female adults over the age of 18. We hypothesized that lack of access to healthcare perpetuates chronic disease and may increase cancer risk. The findings suggest areas where social workers—in keeping with the profession’s values of service, dignity and worth of the person, and social justice— must advocate for health education, screenings, care, engage in policy work, and drive further research.

Keywords: Homelessness, Chronic Health Conditions, Cancer risks, Health access, Quality of life.

Resumen: Las personas que han experimentado la falta de vivienda enfrentan tasas desproporcionadas de condiciones crónicas de salud y mentales, disparidades, y otras desventajas que contribuyen a la falta de protección y que llaman a los trabajadores sociales en los niveles micro y macro – en colaboración con colegas de todos los sectores profesionales y de servicios – para examinar, mitigar y eliminar. Este estudio de métodos mixtos documentó los determinantes sociales y de salud que ponen a las personas sin hogar en riesgo de padecer problemas de salud crónicos que pueden conducir a un mayor riesgo de cáncer, utilizando una encuesta creada por el equipo de investigación y administrada a 74 ($n=74$) hombres y mujeres adultos mayores de 18 años sin hogar. Hipotetizamos que la falta de acceso a la atención médica perpetúa las enfermedades crónicas y puede aumentar el riesgo de cáncer. Los hallazgos sugieren áreas en las que los trabajadores sociales, de acuerdo con los valores de servicio, dignidad y valor de la persona y justicia social de la profesión, deben abogar por la educación, los exámenes de detección y la atención de la salud, participar en el trabajo de políticas, e impulsar más investigaciones.

Palabras clave: Falta de vivienda, Condiciones de salud crónicas, Riesgos de cáncer, Acceso a la salud, Calidad de vida.

Recibido: 06/09/2022 Revisado: 07/12/2022 Aceptado: 08/12/2022 Publicado: 15/01/2022

Referencia normalizada: Moya, E.M., Joyce-Ponder, A., García, A. & Flores, J. (2023). Chronic health risks and healthcare access for adults experiencing homelessness in El Paso, Texas during COVID-19 times. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 121-144. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0005>

Correspondencia: Eva Margarita Moya. University of Texas at El Paso (United States). Correo electrónico: emmoya@utep.edu

1. INTRODUCTION

The United States (U.S.) Department of Housing and Urban Development (HUD) defines homelessness in four categories that include: 1) literally homeless; 2) imminent risk of homelessness; 3) homeless under other Federal statutes; and 4) fleeing and attempting to flee domestic violence (Housing and Urban Development, 2012).

A 2021 Point-in-Time (PIT) Count reports that 580,466 people were experiencing homelessness in America during January 2020; 70% were adults; 30% were families with children; 6% were unaccompanied youth under age 25; 19% were chronically homeless; and 6% were veterans (National Alliance to End Homelessness, 2021). In Texas, about 27,229 people experienced homelessness during the year 2020; 1,912 were families, 1,948 were veterans, 1,408 were unaccompanied youth aged 18-24, and 4,033 were experiencing chronic homelessness (United States Interagency Council on Homelessness, 2021). Homelessness is a global phenomenon that has insufficient quantifiable data (Busch-Geertsema et al., 2016) but that has significant and many times long-lasting health impacts.

The frequent hardships experienced by people who are unhoused are greater than those experienced by the general population (Oppenheimer et al., 2018). Common lived adversities for unhoused individuals include social disconnect, substance use, hospitalization, economic vulnerability, stigma, unmet basic human needs and amenities, poverty, sexual violence and other forms of crime, and limited access to healthcare services (Baxter et al., 2019). These negative experiences are shaped by social determinants of health, which Artiga & Hinton (2018) define as “the conditions in which people are born, grow, live, work and age that shape health” and “include factors like socioeconomic status, education, neighborhood and physical environment, employment, social support networks, as well as access to health care”. Homelessness, with its associated inequalities and physical and psychosocial risks, has been classified as a social determinant of health itself and a major contributing factor for poor health (Stafford & Wood, 2017) across mental, physical, emotional, psychosocial, and sexual health domains (Nichols & Mays, 2021).

The negative impacts of homelessness on a person’s health can place them at greater risk of developing chronic conditions (Nanjo et al., 2020), which in turn may predispose them to various cancers (Tu et al., 2018). Screening, early diagnosis, and appropriate treatments are key components to reducing cancer mortality (World Health Organization, 2021) and can lead to a reduction in costs, disabilities, and death from other chronic conditions (Fragala et al., 2019). However, people who are unhoused are at greater risk of having untreated conditions due to their forced prioritization of meeting immediate human needs over accessing care or finding themselves unable to access those systems due to complex structures, language, requirements, stigma, discrimination, and negative experiences with health and human services professionals; being ultimately forced to overutilize emergency departments as their primary source of care (Omerov et al., 2020). Lack of access to care is one of several social determinants that can dictate every step of cancer care including prevention and intervention efforts (Healthy People 2030, 2021). Cancer is currently the second leading cause of death amongst people who are unhoused (Biedrzycki, 2018). In the U.S., bronchus

and lung cancer are the most common cancers found in unhoused individuals, causing more than a third of cancer-related deaths, which suggests a need for more cessation efforts on tobacco use (Baggett et al., 2015). Men experiencing homelessness also show high incidents of prostate, colon, and rectum cancer while women experience more breast and cervix uteri cancers (Lawrie et al., 2020). People experiencing homelessness do not have the privilege of managing cancer treatment in a safe environment with family and friends, exacerbating stressors that impact their quality of life (QoL) (Biedrzycki, 2018).

QoL is a multifaceted concept that the World Health Organization (WHO) defines as “an individual’s perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns” (World Health Organization, 2012). However, because of the subjective nature of QoL, there is still no universal agreement on the definition of this concept (Moons et al., 2006) and although objective variables, such as health, income, and employment can be used to measure one’s QoL, they do not provide enough insight to the subjective experiences of unhoused individuals and how those unique circumstances impact their QoL (Hubley et al., 2014). Subjective measurements on QoL can include opportunities for individual, familial, and community growth, interpersonal and intrapersonal relationships, and having basic human needs met (Brown & Schippers, 2018). Despite the lack of consensus on QoL, Moons et al., (2006) found that satisfaction with life was the most applicable approach to accurately defining QoL and defines it as “the degree to which a person positively evaluates the overall quality of his/her life”. An unhoused person’s satisfaction with life can influence the perception of their health and impact how they cope with and overcome the hardships of homelessness (Munoz et al., 2017).

The COVID-19 pandemic highlighted the way people who are unhoused have a greater risk of infection and mortality (Richard, 2021). The added distress to social services, the economy, and housing opportunities have exacerbated existing issues and risks for people who are unhoused (Fish, 2021) and underscored the significance of housing as a social determinant of health (Perri et al., 2020), which can be addressed through advocacy and policy (Dawes & Williams, 2020).

2. METHODS

The study was conducted in El Paso (Texas) located on the U.S.-Mexico border, with a population of 865,657 (U.S. Census Bureau, 2019), home to thousands who have migrated or are in the process from places like Mexico, Central, and South America, as well as other parts of the United States and world (World Population Review, 2021). The city's median household income in 2019 was \$46,871, per capita income was \$21,683, and 18.8% of the study location population lives in poverty (U.S. Census Bureau, 2019).

The Point in Time (PIT) Count of January 2020 estimates that 843 individuals in the city are experiencing homelessness (El Paso Coalition for the Homeless, 2020). The annual count accounts for all sheltered individuals (unsheltered count is bi-annually) in a geographic area (Housing and Urban Development, 2019). Because the PIT Count has limitations, which result in an undercount (National Law Center on Homelessness & Poverty, 2017), it is likely that there are more than 843 individuals experiencing homelessness in the study location.

A local non-profit organization with more than twenty-six years serving individuals experiencing homelessness managed five of the living facilities where participants resided. Another non-profit managed a hotel serving as an overflow shelter and co-managed with the aforementioned non-profit one of the shelters where other participants lived. This shelter, referred to as a welcome center, was created in response to the COVID-19 pandemic. In mid-April of 2020, the City and County came together to have a one-stop facility for receiving individuals experiencing homelessness, where they were screened

and tested for COVID-19, isolated, quarantined, and provided shelter, food, and assistance moving on to other housing arrangements.

Research design

To investigate perceived health, health risks, chronic disease, cancer knowledge, access to care, social functioning, and quality of life domains, a research team used an exploratory and cross-sectional design, chosen because it has been implemented with adults experiencing homelessness.

Sampling

The following criteria were used for enrollment of participants in the in-depth interviews: women and men between ages 18 and 75, residing in a shelter at the time of the study, speaking English or Spanish, with residency in study location. The sample consisted of $n=75$ adult men and women that met the inclusion criteria; this represented approximately 30% of adults experiencing homeless and residing in shelters. The study used a convenience sample (Babbie, 1990). One interview was excluded as audio was inaudible, leaving a sample of $n=74$ participants.

Eligible participants lived in the shelters, transitional living centers, and overflow shelter. Recruitment was done through outreach by agency managers, social networks, word of mouth, and bilingual flyers distributed through agency properties. Snowball sampling was also used beyond the first recruitment sample size phase (Browne, 2007).

Informed consent

Written informed consent was administered to each participant. During this process, the research team (Author/PI and Research Assistants) explained the study aims, risks, interview tool, and answered questions. Participants consented to having the interviews audio recorded, analyzed, and written up for dissemination. No participant names or identifiers were recorded, and consenting participants received a \$20 gift card. The study protocol received approval by the University Institutional Review Board.

Data Collection and Analysis

The study employed a Participatory Action Research approach with the organization managers, several of them with lived experience of homelessness. Researchers and community partners collaborated on all research phases from development of the proposal and conceptualization of the study to the data collection, analysis, and translation of findings. An agency social worker helped formulate the original concept and co-author this article; team members translated to Spanish the study questions; and the team reviewed the tool and made adaptations.

The survey was available in English and Spanish, it consisted of closed and open-ended questions, was developed by the study team using QuestionPro. The instrument included the Perceived Health Status Scale (Ware, 1976), which measures personal health, and the Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985), which gauges QoL. Both scales have favorable psychometric properties, have been used to study QoL in marginalized populations, and are in the public domain. The Social Functioning SF-12 Health Survey, developed from a 36-question health survey and validated for homeless populations (Gordon et al., 2019; Larson, 2009), which measures QoL through the lens of physical and mental health, was also used. The instrument was field tested with 4 managers to establish content validity and improve content.

The instrument consisted of general and socio demographic characteristics, experiences with systems of care, knowledge and attitudes associated with cancer and other chronic disease risk, access to preventative services during COVID-19, and recommendations to improve care. The PI (author) trained interviewers (research assistants) virtually on ethics, safety, precautions, interview techniques, data collection, and documentation. COVID-19 guidelines were followed for safety.

Three interviewers (Author/PI and Research Assistants) conducted interviews from February 1, 2021, until June 1, 2021. Interview length ranged from 15-55 minutes, longer interviews resulting when participants needed explanation of questions and/or had hearing or vision issues. Interviews were conducted in private or semi-private venues, depending on availability of space. The instrument was to be administered face-to-face using a laptop. At times, internet unavailability necessitated the use of paper surveys with handwritten responses. When this was the case, interviewers input responses into QuestionPro. With the exceptions of the open-ended questions, there were no transcriptions. No adverse events occurred during the interview process, and all participants completed the interviews.

The analysis involved mixed methods integrating standard quantitative (Creswell, 2009; Morgan, 2014) and qualitative protocol (Green & Thorogood, 2014) and included descriptive statistics. For the qualitative analysis, we used deductive coding and thematic analysis, afterwards the data was translated to/from Spanish to English. We assured analytic validity through an iterative process of reading, coding, and discussing among the research team, where disagreements were addressed and resolved.

3. FINDINGS

Participant Demographics

Participant demographics reflect self-reporting. For these demographics, see Table 1.

Table 1. Sample sociodemographic and general characteristics (N=74)

| | | |
|-------------------------|--|------------|
| Gender, N (%) | Male | 42 (57%) |
| | Female | 32 (43%) |
| Age | 18-27 | 7 (9.5%) |
| | 28-35 | 10 (13.5%) |
| | 36-45 | 5 (6.8%) |
| | 46-55 | 17 (22.9%) |
| | 56-64 | 22 (29.7%) |
| | 65+ | 13 (17.6%) |
| Language | English | 50 (67.5%) |
| | Spanish | 24 (32.5%) |
| Race | American Indian | 3 (4%) |
| | Black or African American | 7 (9.5%) |
| | Native Hawaiian or Pacific Islander | 1 (1.4%) |
| | White | 49 (66.2%) |
| | Prefer not to answer | 14 (18.9%) |
| | | |
| Ethnicity | Hispanic | 51 (68.9%) |
| | Non-Hispanic | 22 (29.7%) |
| | Prefer not to answer | 1 (1.4%) |
| Education | Less than high school diploma OR no formal education | 19 (25.7%) |
| | High school diploma or GED | 40 (54%) |
| | Technical college | 4 (5.4%) |
| | College (2 years) | 6 (8.1%) |
| | University (4 years) | 5 (6.8%) |
| Birth place | Born in El Paso | 18 (24.3%) |
| | Other U.S location | 32 (43.2%) |
| | Mexico | 18 (24.3%) |
| | Central America | 5 (6.8%) |
| | Western Europe | 1 (1.4%) |
| Time in El Paso | < 12 months | 19 (25.7%) |
| | 1-3 years | 12 (16.2%) |
| | 3-5 years | 6 (8.1%) |
| | 5 or more years | 37 (50%) |
| Bilingual | Yes – English and Spanish | 37 (50%) |
| | No | 35 (47.3%) |
| | Prefer not to answer | 2 (2.7%) |
| Health Insurance | Uninsured | 46 (62.2%) |
| | Insured (public health insurance) | 28 (37.8%) |

Experiences of Homelessness

Participants came from seven shelters. Twenty-six (35.13%) were at the welcome center, 18 (24.32%) at the emergency shelters, 10 (13.51%) at the overflow hotel, 8 (10.81%) at a living center for elders, 7 (9.45%) at a living center for elder women, and 5 (6.75%) at the center for veterans. Their length

of stay varied from less than a week for 10 (13.51%), to 1-4 weeks for 11 (14.86%), to 1-3 months for 15 (20.27%), to 3-5 months for 7 (9.45%), to 6-12 months for 19 (25.67%), to 1-5 years for 10 or (13.51%), to more than 5 years for 2 (2.70%). Participants reported a range in the number of times they had experienced homelessness, 36.48% ($n=27$) stating this was the first time, 20.27% ($n=15$) stating it was their second time, 12.16% ($n=9$) stating it was their third time, and 31.08% ($n=23$) indicating they had experienced it 4 or more times. They were more positive in the description of their living conditions, with a combined 62.16% describing them as *good* ($n=23$ (31.08%)), *very good* ($n=9$ (12.16%)), or *excellent* ($n=14$ (18.91%)). For those describing the living conditions as *fair* ($n=11$ (14.86%)) or *poor* ($n=16$ (21.62%)), the main reasons had to do with food ($n=9$ (12.16%)) and personnel ($n=5$ (6.75%)).

Social Functioning

We administered the SF-12 Health Survey and used 11 of the 12 items due to an error: one question was omitted. Thus, we are reporting percentages, mean, and standard deviation on the items we asked. The survey refers to *home*, and we substituted with *shelter* to make it more relevant.

The level of perception that participants are *not limited* by their general health was high (59.4% or 44 participants), as was reporting that physical health and emotional problems had not caused them to accomplish less. Although pain was a factor, 35 (48%) said pain did not interfere at all, and another 9 (12.3%) stated it only interfered a bit. Emotionally, except for feeling sad and blue—51 (69%) dealt with these at least some of the time—they felt calm, peaceful and had energy. Finally, participants feel positively about their health, 23 (31%) describing it as *good*, 6 (8.1%) as *very good*, and 11 (14.8%) as *excellent*. The mean score was 6.671975 and standard deviation 9.7962.

Quality of Life

We learned about life satisfaction using the SWLS, which explores the following: (1) In most ways, my life is ideal; (2) the conditions of my life are excellent; (3) I am satisfied with my life; (4) so far, I have gotten the important things I want in life; (5) if I could live my life over, I would change almost nothing. Responses revealed that 51 (68.91%) have some level of satisfaction with their life, with 22 (29.72%) *slightly satisfied*, 18 (24.32%) *satisfied*, and 11 (14.86%) *extremely satisfied*. Conversely, 20 participants (27.03%) indicated a range of dissatisfaction with their life, with 9 (12.16%) *slightly dissatisfied*, 5 (6.75%) *dissatisfied*, and 6 (8.10%) *extremely dissatisfied*.

Access to Physical and Mental Health Care

We learned that 57 (77%) participants had some access to care in the past year, with 47 (63.51%) in the past three months. When asked about when they had last accessed a health care provider, 16 (21.62%) did not answer. Mental health conditions were prominent, with almost one-third (24 or 32.43%) indicating they had one or more, the primary conditions being depression, anxiety, PTSD, bi-polar disorder, and schizophrenia. A little over one-third (27 or 36.49%) were receiving services and an equal number were not. Though asked why they were not receiving services, most participants did not respond. Of the answers provided, not having insurance, not experiencing symptoms, and negative experiences with mental health professionals were cited.

Chronic Disease and Cancer Risk Factors

While 45 participants (60%) understood what cancer is—*an abnormal growth of cells*—29 (39.1%) did not. Thirty-one (41.8%) participants revealed a family history of cancer. Family cancers named were leukemia, stomach, breast, lung, pancreatic, lymphoma, prostate, ovarian, colon, kidney, thyroid, shoulder, heart, and brain. Thirty (40.5%) had been screened for cancer, 42 (56.7%) had not. The cancers screened for most frequently were breast, colon, cervical and lung. Eight (10.8%) of the 74 stated they had been diagnosed with some form of cancer.

Fifty-five participants (74.3%) reported at least one health condition, the most frequent ones being high blood pressure (29.7%, $n=22$), mental health diagnosis (25.6%, $n=19$), visual impairment (22.9%, $n=17$), depression (22.9%, $n=17$), arthritis (18.9%, $n=14$), high cholesterol (18.9%, $n=14$), and chronic pain (17.5%, $n=13$). Although 38 (51.3%) participants indicated they were receiving services for these conditions, 26 (35.1%) reported they were not. The shelter clinic (Federally Qualified Health Center) was the medical provider for 22 (29.7%) participants; private doctors 3 (4%); private and public hospitals 4 (5.4%); and other source of care 1 (1.3%). They reported they were *not at all satisfied* with substance abuse treatment ($n=56$, (75.6%)); dental care, physical and occupational therapy ($n=55$ (74.3%)); mental health, transportation, prevention ($n=45$ (60.8%)); medical ($n=42$ (56.7%)); and nutritional support ($n=41$ (55.4%)). However, 15 (21%) reported services as *excellent* in transportation, mental health, nutritional support, preventive, and medical care. Thirty-eight (51%) participants have a history of tobacco use, while 36 (49%) do not, and 37 (50%) reported having a history of drinking alcohol.

Participants perceived themselves at *low* cancer risk in areas of unprotected sex 61 (82.4%), multiple sexual partners 59 (79.7%), drug use 59 (79.7%), workplace risk 58 (78.3%), obesity 54 (72.9%), and family cancer history 49 (66.2%); for *moderate* risk in unhealthy eating 20 (27%), sun exposure 19 (25.6%), and pesticides 16 (21.6%); and *high* risk for tobacco use 19 (25.6%). The top services participants received in the past 60 days were food 58 (78.3%), transportation 29 (39.1%), social services 23 (31%), healthcare 22 (29.7%), and mental health services 21 (28.3%).

Hope and Gratitude

Hope and gratitude emerged as the salient themes when asked what participants' wishes were. We heard them say that despite being unhoused, they have hope, specifically, hope to be with family again, to return to health, and to have a home to live in. A female participant in her early 20s stated,

“To get my daughter back and be with my mom again.”

An elder male participant answered,

“To have my own apartment, to be good friends with my wife, for me to be healthy.”

And a female in her late 50s responded,

“Wow, this is something to think about. Well, to be closer to my family to my brothers and sisters and my children. I’d like to have a house where they all could stay.”

The gratitude participants expressed was toward the community of El Paso (Texas) for the help they have received. A female in her early 60s acknowledged,

“Out of all the cities I have lived, El Paso cares the most about homeless people.”

Another female in her late 60’s pointed out,

“I’m very grateful to all the people, as much to the people who are part of groups as to those who are in their homes, because there are many people involved in all of this, and I thank them.”

Recommendations

We asked participants about recommendations related to health and mental health. They responded that certain things or services would make their lives better and that they wish society had a different understanding and perspective on individuals experiencing homelessness. A participant in his early 40s cited health insurance as important:

“I think it is very important to have medical insurance. It is not fair not to have insurance, so you die. We are all human beings.”

Another participant (late 40's) identified a free community fair Health, Opportunity, Prevention and Education (HOPE) which canceled because of COVID-19, as something valuable to her:

“We used to do the HOPE fair, and it was really good. It's bad that we can't do it anymore because of COVID.”

Several participants identified having someone with whom to talk:

We all need someone to talk to, especially [a] . . . trained counselor. To go to counseling for mental health, it is just good to be able to speak to someone. It makes a homeless person feel that they're not out there all alone. (Female, late 50s)

Another participant identified the desire to have help with communication among each other:

Workshops for everyone on how to communicate... often there is little communication. In fact, even more so for the people in shelters, because when people are in this situation, they feel separated from everyone else and need to be included. (Male, mid 20s)

The participants had messages for the public. One participant in her late 50s indicated the need for the public to have a greater understanding of homelessness and its causes:

Mental healthcare... is inadequate. I see there is a lot of depression and schizophrenia, and there is not much support and understanding of what causes homelessness. If they get adequate prescriptions for the right drugs, they get the right emotional support and psychological

things, then maybe you can make a dent into the mental healthcare aspect of homelessness.

Several participants do not like how they are perceived by the public; they wish people would acknowledge their humanity:

I like people to understand that we are human beings. Choices have brought us to face homelessness . . . Some people do not have a choice, and so I just like for people to know that we are people, human beings. We are viable. I wish they could put themselves in our shoes and understand that we have family, that we're not bad people. You know . . . it's a stigma that goes along with it. We are sons, daughters, brothers, sisters, mothers, and fathers. . . we are responsible people. The majority are fighting and trying very hard. A lot of things can get in our way, and I believe one is the stigma that we have. (Male, early 50s)

Another participant stated:

I would like you to know that we come from all different walks of life, and we're human beings. It doesn't matter who lives at 1600 Pennsylvania Avenue or in the alley. We're all human and we need health care, basic needs, food, and housing. (Female, mid 50s)

4. DISCUSSION

“The Grand Challenge of Ending Homelessness” working paper (January 2015), calls for ending homelessness, asserting that achieving this is possible and that an interdisciplinary, multi-system approach is needed where social workers at micro and macro venues are integral to bringing about this change. Social work’s values of service, social justice, and the dignity and worth of the person (National Association of Social Workers, 2021, preamble) speak directly to the challenge and call on the profession to engage earnestly and work vigorously to do so.

What does ending homelessness have to do with the study findings? Health is a determinant of homelessness (National Healthcare for the Homeless Council, 2019), and because of this, we believe social workers' greater understanding of the realm of health—mental, physical, and systems of care—will be indispensable in their efforts to improve health conditions and end homelessness. High self-reporting of hypertension, depression, high cholesterol, and visual impairments was consistent with the research. Also highlighted by the research (Aldridge et al., 2019; Parsell et al., 2018), many un-homed adults were not accessing systems of care. This could be due to purposeful avoidance of healthcare due to negative experiences with it (Omerov, 2019).

The low self-perception of cancer risk was concerning based on reported risk factors like alcohol and tobacco use, cancer family history, and cancer diagnosis among many. This may be an area where intervention could be successful, as studies reveal that unsheltered adults report a desire to change health risk factors (Taylor et al., 2016) and are receptive to accessible and affordable cancer screenings (Asgary et al., 2015; Wilde et al., 2013).

Some of our findings are different from what the literature reports: most of the un-homed individuals were connected to a system of care—though it should be noted, a significant number were not using these services—and the majority perceived their health to be in the range of *good* to *excellent*. The SF-12 scores were, for the most part, high; QoL scores report some level of life *satisfaction*; and despite adversities faced, they displayed a hopeful outlook and exhibited gratitude. These last two findings bear looking at. One might expect that most adults who are unhoused would be very dissatisfied with their lives. Yet this is not the case with this study's participants and may suggest something worth studying further.

Clearly, there must be factors in their lives that are causing them to give a positive assessment of their lives. Flike & Aronowitz's (2021) systemic mixed studies review highlights that housing and living conditions, age, sex, health—both mental and physical—alcohol and drug use, personal mind-set, and the health system all affect QOL in some negative or positive way. Although this study of adults who are without a home recorded the presence of these factors in their lives, its original purpose was not to examine their correlation or association. However, now seeing this surprising finding, and knowing from the research that QoL affects the health of individuals experiencing homelessness (Flike & Aronowitz, 2021), which, in turn has a relationship to homelessness (Perri et al., 2020), we see QoL as an important area to return to and study. Additionally, the hope participants displayed bears looking at more closely. It suggests an area of potential psychological strength that individuals experiencing homelessness may have that could be leveraged to improve their QoL (Munoz et al., 2016) and perhaps exit homelessness. Interestingly, there is not much research on the positive mindsets—i.e., feeling hopeful or grateful—of older adults who are un-homed. Whereas, Rew et al. (2019) point out, there is growing research on such strengths, such as having hope and gratitude, in youth who are without a home.

5. LIMITATIONS

Findings of this study have limitations. We used a convenience sample; therefore, findings are not generalizable to other populations experiencing homelessness. Possible biases may have been introduced due to lack of privacy when being interviewed. Neither the SF-12 Health Survey nor the QoL scale are culturally specific for Hispanics, who made up 69% of the sample. Survey length may have caused fatigue, discouraging elaboration on open-ended questions.

6. CONCLUSION

Findings have important implications. First, QoL and Life Satisfaction, as potential areas for social work interventions among those who are unhoused, represent areas for further research. Second, the positive mind sets displayed in the hope and gratitude of the unhoused adults are areas of strength for social workers to research and leverage in efforts to increase the QoL of unhoused adults and help them address their comprehensive needs. Third, research on why, when free services are available to treat their chronic conditions, participants are not accessing them, is needed. Not only would accessing care contribute to health, but, as research shows, it can contribute to improving QoL (Flike & Aronowitz, 2021), which in turn may exert a positive influence on health (Munoz et al., 2016). Fourth, our findings on cancer risk, chronic conditions, and risk factors point to areas where education, outreach, and screenings are needed, areas where social workers in their roles as educators, advocates, and change makers can strive to make these things happen for and with the unhoused. Fifth, additional research is needed to inform service planning and policy that will benefit unhoused individuals. Sixth, the findings of chronic conditions and health risks among the unhoused in El Paso (Texas) are not unique to the unhoused in the United States; these are findings with international equivalents (Vallesi et al., 2021) that will need attention and mitigation wherever they are found if their relationship to homelessness is to be reduced and someday eliminated. We call on social workers everywhere to be integral agents in the inter- and intra-professional, cross-sector, and even cross-border, collaboration needed to address the complex issues of health and homelessness, and ultimately bring greater health to vulnerable individuals while moving closer to eliminating homelessness.

Acknowledgments

We wish to acknowledge and thank our partners, the Opportunity Center for the Homeless and Endeavors; our funder, the New Mexico State University Fred Hutch Partnership for the Advancement of Cancer Research U54; all participants; shelter and living center staff; Dr. Amy Wagler for providing data analysis and report preparation; and all other individuals who helped make this research study possible.

7. REFERENCES

- Aldridge, R. W., Menezes, D., Lewer, D., Cornes, M., Evans, H., Blackburn, R. M., Byng, R., Clark, M., Denaxas, S., Fuller, J., Hewett, N., Kilmister, A., Luchenski, S., Manthorpe, J., McKee, M., Neale, J., Story, A., Tinelli, M., Whiteford, M., Hayward, A. C. (2019). Causes of death among homeless people: A population-based cross-sectional study of linked hospitalization and mortality data in England. *Wellcome Open Research*, 4(49), 1-17. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15151.1>
- Artiga, S., & Hinton, E. (2018, May 10). *Beyond health care: The role of social determinants in promoting health and health equity*. KFF. <https://www.kff.org/racial-equity-and-health-policy/issue-brief/beyond-health-care-the-role-of-social-determinants-in-promoting-health-and-health-equity/>.
- Asgary, R., Sckell, B., Alcabes, A. et al. (2015). Perspectives of cancer and cancer screening among homeless adults of New York City shelter-based clinics: A qualitative approach. *Cancer Causes Control*, 26, 1429–1438. <https://doi.org/10.1007/s10552-015-0634-0>
- Babbie, E. R. (1990). *Survey Research Methods*. Wadsworth Publishing Co., Belmont.
- Baggett, T. P., Chang, Y., Porneala, B. C., Bharel, M., Singer, D. E., & Rigotti, N. A. (2015). Disparities in cancer incidence, stage, and mortality at Boston Health Care for the Homeless Program. *American Journal of Preventive Medicine*, 49(5), 694–702. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.03.038>
- Baxter, A. J., Tweed, E. J., Katikireddi, S. V., & Thomson, H. (2019). Effects of housing first approaches on health and well-being of adults who are homeless or at risk of homelessness: Systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(5), 379–387. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-210981>
- Biedrzycki, B. (2018). Homeless with cancer: An unrecognized problem in the United States. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 22(6), 676–679. <https://doi.org/10.1188/18.cjon.676-679>

- Brown, R. I., & Schippers, A. (2018). The background and development of quality of life and family quality of life: Applying research, policy, and practice to individual and family living. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(4), 1–11. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs94201818637>
- Browne, K. (2007). Snowball sampling: Using social networks to research non-heterosexual women. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/1364557032000081663>
- Busch-Geertsema, V., Culhane, D., & Fitzpatrick, S. (2016). Developing a global framework for conceptualising and measuring homelessness. *Habitat International*, 55, 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2016.03.004>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Dawes, D. E., & Williams, D. R. (2020). *The political determinants of health*. Johns Hopkins University Press. 70-73
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- El Paso Coalition for the Homeless. *January 2020 point in time*. El Paso Coalition for the Homeless. <http://www.epchomeless.org/pit/>
- Fish, G. (2021, July 30). *The effect of covid-19 on homelessness in the US: United Way*. United Way NCA. Retrieved September 22, 2021, from <https://unitedwaynca.org/stories/effect-pandemic-homeless-us/>.
- Flike, K., & Aronowitz, T. (2021). Factors that influence quality of life in people experiencing homelessness: A systematic mixed studies review. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 107839032098528. <https://doi.org/10.1177/1078390320985286>
- Fragala, M. S., Shiffman, D., & Birse, C. E. (2019). Population Health Screenings for the Prevention of Chronic Disease Progression. *The American Journal of Managed Care*, 25(11). <https://www.ajmc.com/view/population-health-screenings-for-the-prevention-of-chronic-disease-progression>.

- Gordon, S. J., Grimmer, K., Bradley, A., Direen, T., Baker, N., Marin, T., Kelly, M. T., Gardner, S., Steffens, M., Burgess, T., Hume, C., & Oliffe, J. L. (2019). Health assessments and screening tools for adults experiencing homelessness: a systematic review. *BMC Public Health, 19*(994), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7234-y>
- Green, J. & Thorogood N. (2014) *Qualitative methods for health research*. 3rd edition. SAGE Publications Inc.
- Healthy People 2030. (2021). *Health Care Access and Quality*. Health Care Access and Quality - Healthy People 2030. Retrieved from <https://health.gov/healthypeople/objectives-and-data/browse-objectives/health-care-access-and-quality>
- Housing and Urban Development (HUD) (2012, January). *Criteria and recordkeeping requirements for definition of homelessness*. HUD Exchange. Retrieved from <https://www.hudexchange.info/resource/1974/criteria-and-recordkeeping-requirements-for-definition-of-homeless/>
- Housing and Urban Development (HUD) (2019). *Point-In-Time Count and Housing Inventory Count*. Housing and Urban Development. HUD Exchange. <https://www.hudexchange.info/programs/hdx/pit-hic/>
- Hubley, A. M., Russell, L. B., Palepu, A., & Hwang, S. W. (2012). Subjective quality of life among individuals who are homeless: A review of current knowledge. *Social Indicators Research, 115*(1), 509–524. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-9998-7>
- Larson, C. O. (2009). Use of the SF-12 instrument for measuring the health of homeless persons. *Health Services Research, 37*(3), 733-750. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.00046>
- Lawrie, K., Charow, R., Giuliani, M., & Papadakos, J. (2020). Homelessness, cancer and health literacy: A scoping review. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 31*(1), 81-104. <https://doi.org/10.1353/hpu.2020.0010>
- Longaray, R. (2000). *Research, ethics, and compliance training*. CITI Program. <https://about.citiprogram.org/>.

- Moons, P., Budts, W., & De Geest, S. (2006). Critique on the Conceptualisation of Quality of Life: A Review and evaluation of different conceptual approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 43(7), 891–901. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.03.015>
- Morgan, D. L. (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>
- Munoz, R. T., Hellman, C. M., Buster, B., Robbins, A., Carroll, C., Kabbani, M., Cassody, L., Brahm, N., & Fox, M. D. (2017). Life satisfaction, hope, and positive emotions as antecedents of health related quality of life among homeless individuals. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1(1-3), 69–89. <https://doi.org/10.1007/s41042-017-0005-z>
- Nanjo, A., Evans, H., Direk, K., Hayward, A. C., Story, A., & Banerjee, A. (2020). Prevalence, incidence, and outcomes across cardiovascular diseases in homeless individuals using national linked electronic health records. *European Heart Journal*, 41(41), 4011-4020. <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehaa795>
- National Alliance to End Homelessness. (2021, August 16). *State of homelessness: 2021 edition*. National Alliance to End Homelessness. <https://endhomelessness.org/homelessness-in-america/homelessness-statistics/state-of-homelessness-2021/>.
- National Association of Social Workers. (2021). Preamble to the code of ethics. Retrieved Sept. 20, 2021, from <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English>
- National Healthcare for the Homeless Council. (2019). *Homelessness & health: What's the connection?* National Healthcare for the Homeless Council. <https://nhchc.org/understanding-homelessness/fact-sheets/>
- National Law Center on Homelessness & Poverty. (2017). *Don't count on it: How the HUD Point-In-Time Count underestimates the homelessness crisis in America*, 1-19. National Law Center on Homelessness & Poverty. <https://homelesslaw.org/wp-content/uploads/2018/10/HUD-PIT-report2017.pdf>

- Nichols, G., & Mays, M. (2021). Supporting and protecting residents experiencing homelessness in the nation's largest cities during COVID-19. *Journal of Public Health Management and Practice, 27*(1). <https://doi.org/10.1097/phh.0000000000001287>
- Omerov, P., Craftman A. G., Mattsson, E., & Klarare, A. (2020). Homeless persons' experiences of health- and social care: A systematic integrative review. *Health and Social Care in the Community, 28*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1111/hsc.12857>
- Oppenheimer, S. C., Nurius, P. S., & Green, S. (2018). Homelessness history impacts on health outcomes and economic and risk behavior intermediaries: new insights from population data. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 97*(3), 230–242. <https://doi.org/10.1606%2F1044-3894.2016.97.21>
- Parsell, C., Ten Have, C., Denton, M., & Walter, Z. (2018). Self-management of health care: Multimethod study of using integrated health care and supportive housing to address systematic barriers for people experiencing homelessness. *Australian Health Review, 42*(3), 303-308. <https://doi.org/10.1071/AH16277>
- Perri, M., Dosani, N., and Hwang, S. W. (2020). COVID-19 and people experiencing homelessness: Challenges and mitigation strategies. *Canadian Medical Association Journal, 192*(26), E716-E719. <https://doi.org/10.1503/cmaj.200834>
- Rew, L., Slesnick, N., Johnson, K., Aguilar, R., Cengiz, A. (2019). Positive attributes and life satisfaction in homeless youth. *Children and Youth Services Review, 100*,1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.021>
- Richard, L., Booth, R., Rayner, J., Clemens, K. K., Forchuk, C., & Shariff, S. Z. (2021). Testing, infection and complication rates of COVID-19 among people with a recent history of homelessness in Ontario, Canada: A retrospective cohort study. *Canadian Medical Association Journal Open, 9*(1), E1-E9. <https://doi.org/10.9778/cmajo.20200287>
- Stafford, A. and Wood, L. (2017). Tackling health disparities for people who are homeless? Start with social determinants. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(12), 1535. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121535>

- Taylor, E. M., Kendzor, D. E., Reitzel, L. R., & Businelle, M. S. (2016). Health risk factors and desire to change among homeless adults. *American Journal of Health Behavior, 40*(4), 455-460. <https://doi.org/10.5993/AJHB.40.4.7>
- Tu, H., Wen, C. P., Tsai, S. P., Chow, W., Wen, C., Ye, Y., Zhao, H., Tsai, M.-K., Huang, M., Dinney, C. P., Tsao, C. K. & Wu, X. (2018). Cancer risk associated with chronic diseases and disease markers: Prospective cohort study. *BMJ, 360*(k134). <https://dx.doi.org/10.1136/bmj.k134>.
- U.S. Census Bureau. (2019). *Quick Facts: El Paso* U. S. Census Bureau. <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/elpasocitytexas,elpasocountytexas/PST045219>
- United States Interagency Council on Homelessness (USICH). (2021). *Texas homelessness statistics*. Homeless in Texas Statistics 2019. Homeless Estimation by State | US Interagency Council on Homelessness. <https://www.usich.gov/homelessness-statistics/tx/>.
- Vallesi, S., Tuson, M., Davies, A., & Wood, L. (2021). Multimorbidity among people experiencing homelessness—Insights from primary care data. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18* (6498), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126498>
- Ware, J. E. (1976). *Scales for measuring general health perceptions*. Population and Quantitative Health Sciences Publications. https://scholarship.umassmed.edu/qhs_pp/427
- Wilde, M., Jones, B., Lewis, B. K., & Hull, C. (2013). Skin cancer screening in the homeless population. *Dermatology Online Journal, 19*(1), 1-6. <https://doi.org/10.5070/D33dd5f7n9>
- World Health Organization. (2012). *WHOQOL - measuring quality of life* | The World Health Organization. World Health Organization. <https://www.who.int/tools/whoqol>
- World Health Organization. (2021). *Cancer*. World Health Organization. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/cancer>
- World Population Review. (2021). *El Paso County, Texas Population 2021*. World Population Review. <https://worldpopulationreview.com/us-counties/tx/el-paso-county-population>



Revisión fenomenológica del concepto de empatía para el Trabajo Social

Phenomenological review of the concept of empathy for Social Work

José Antonio López Rodríguez, Toni Sangà Boladeres y Silvia Iannitelli Muscolo

Universidad de Barcelona

Resumen: El Trabajo Social del siglo XXI tiene el desafío de consolidar, con su propio lenguaje, su objeto de conocimiento. En esta reflexión se indaga en el concepto de empatía, atendiendo a aportaciones afines al Trabajo Social, a la Teoría del Arte, de la Psicología, del Psicoanálisis, de la Filosofía y de la Neurociencia; que tejen su significado escogiendo una mirada epistemológica del concepto. El propósito de este artículo es esclarecer el significado asignado al concepto de empatía en el Trabajo Social. Se observa que no es posible caracterizar dicho concepto sin evocar sus fundamentos fenomenológicos. Se pretende considerar posibles atribuciones del concepto que podrían contribuir a comprender situaciones iatrogénicas derivadas de praxis profesional. Para la elaboración de la propuesta, se desarrolla un análisis crítico del concepto de empatía y se relaciona con el de intersubjetividad, llevando a cabo una revisión bibliográfica a partir de las disciplinas mencionadas, que transita por un periodo comprendido de 1909 al 2018. Como conclusión, se propone la posición de la “empatía cognitiva”, como estrategia para la comprensión del proceso intersubjetivo.

Palabras clave: Trabajo social, Empatía, Intersubjetividad, Creación de significados, Fenomenología.

Abstract: In the 21st century, social work faces the challenge to establish, using its own language, its object of knowledge. In this work, we delve into the concept of empathy by looking into contributions from the fields of Social Work, Aesthetics, Psychology, Psychoanalysis, Philosophy and the Neurosciences. The purpose of this article is to clarify the meaning assigned to the concept of empathy in Social Work. It is not possible to characterize this concept without evoking its phenomenological foundations. We consider possible attributions of the concept that could contribute to understand iatrogenic situations derived from professional praxis. For the elaboration of the proposal, we developed a critical analysis of the concept of empathy, related to that of intersubjectivity, by carrying out a bibliographic review based on the aforementioned disciplines, covering a period from 1909 to 2018. Lastly, the position of "cognitive empathy" is proposed as a strategy for understanding the intersubjective process.

Keywords: Social Work, Empathy, Intersubjectivity, Creation of Meaning; Phenomenology.

Recibido: 20/08/2022 Revisado: 31/10/2022 Aceptado: 01/11/2022 Publicado: 15/01/2023

Referencia normalizada: López Rodríguez, J.A., Sangà Boladeres, T. y Iannitelli Muscolo, S. (2023). Revisión fenomenológica del concepto de empatía para el Trabajo Social. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 145-166. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0006>

Correspondencia: José Antonio López Rodríguez. Universidad de Barcelona. Correo electrónico: tonilopez@ub.edu

1. INTRODUCCIÓN

En la literatura referente al Trabajo Social, se alude de forma recurrente al concepto de empatía como uno de los elementos nucleares para ejercer la profesión, encuadrada con frecuencia como una profesión de ayuda. En este marco profesional, dicha literatura suele partir de alguna definición del concepto de empatía en el que se hace hincapié a su importancia para generar un vínculo emocional con el cliente. Sólo por citar a modo de ejemplo algunas de las publicaciones recientes de Trabajo social que centran el concepto de empatía en las emociones, pueden ser el artículo de M. Elena Cuartero (2018) titulado *Desgaste por empatía: cómo ser un profesional del trabajo social y no desfallecer en el intento*, o la tesis doctoral de la profesora Aurora Castillo (2016) sobre *La enseñanza y aprendizaje de la empatía para el Trabajo Social*. Encontramos así un prolífico recorrido por diferentes autores sobre el concepto de la empatía, y aunque podríamos citar a más autores nos remitimos a la tesis de Castillo si se precisan de más referencias.

Se observa que, en Trabajo Social, el concepto de empatía se ha sustentado desde posturas psicológicas y filosóficas adscritas a las características del realismo epistemológico. En su estela, el uso del concepto en el terreno académico y profesional tiende a simbolizarse y reproducirse en base a un imaginario centrado en el tratamiento asistencial.

Esta orientación de lo empático nos interpela a (re)interpretar en otros términos epistemológicos el concepto de empatía en Trabajo Social. Este marco que planteamos, en el que la intersubjetividad centra la descripción y el análisis fenomenológico, el presente artículo reflexiona sobre el concepto de la empatía en Trabajo Social revisando sus significados en base a la bibliografía científica.

Partiendo de una mirada fenomenológica de la noción de empatía, en la revisión bibliográfica llevada a cabo, se ha detectado como aspecto clave y que en pocas ocasiones se cuestiona, es la misma existencia de la empatía. ¿Realmente, es posible ser empático? En el caso de que sea posible, ¿cuáles son los límites, restricciones a contemplar para la elaboración del concepto?, ¿a qué hace referencia el concepto de empatía en Trabajo Social?, ¿la empatía se tendría que contemplar como una cualidad para práctica del Trabajo Social?

Cuestiones como las presentadas resultan imprescindibles para no dejarnos guiar ingenuamente por nuestros *a priori*.

El siguiente trabajo presenta diferentes cuestiones que deberían tenerse en cuenta antes de plantearse la posibilidad de ser empático, de su aplicación (si fuese posible) como elemento a desarrollar para el ejercicio del Trabajo Social u otras disciplinas afines, y de las posibles implicaciones de explicitar nuestros (pre)juicios o *ticket think* en el ejercicio profesional. De este modo, el texto se estructura en tres partes y las conclusiones. En la primera, se abordan los significados del concepto de empatía acercándonos a sus orígenes, que como veremos difieren sensiblemente del significado que se le otorga en la actualidad. En la segunda parte, se dilucida y analizan algunas definiciones e ideas que se han ido planteando a lo largo de su “trayectoria vital”; en la tercera parte, se propone, a la luz del análisis previo, una propuesta para el Trabajo Social en torno a la intersubjetividad, y finalmente en las conclusiones ultimamos la reflexión sobre la capacidad epistémica del Trabajo Social, para resignificar el concepto de empatía desde una posición ético-política del Trabajo Social.

2. METODOLOGÍA

Para la elaboración de la propuesta del análisis crítico del concepto de empatía y la relación con el de intersubjetividad, se ha utilizado el proceso de reducción fenomenológica, para cuestionar los límites o alcance del concepto e incluso su existencia.

Se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica que transita por un periodo comprendido de 1909 al 2018. En las fuentes secundarias en las que se basa el artículo, encontramos bibliografía que hace referencia a diferentes disciplinas, como es el Trabajo Social, la Filosofía, la Psicología, Teoría del Arte y de la Neurociencia.

Para intentar ofrecer un prisma amplio sobre el significado que se le ha ido otorgando al concepto de empatía, se ha tenido en cuenta las recomendaciones de la declaración PRISMA. Como fuentes secundarias, se han utilizado como criterios de selección de la bibliografía revisada: (1) bibliografía publicada en el intervalo de años definido, (2) obras bibliográficas que hacen referencia al concepto a analizar, encontrando que se hace referencia a éste de forma directa o indirecta, (3) bibliografía que aporta datos teóricos mediante la revisión narrativa y de forma sistemática, (4) resultados de investigaciones empíricas originales en las que se ha utilizado metodología cualitativa cuantitativa y/o mixta.

Tras la identificación de la bibliografía a revisar, se ha expuesto los elementos que componen las diferentes propuestas bibliográficas referentes al concepto de la empatía, para facilitar el análisis en relación a las posibles implicaciones en la práctica profesional de dicho concepto.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Empatía: estado de la cuestión

Si hacemos referencia al término identificado como empatía, se considera que se trata de una traducción del vocablo alemán «Einfühlung», que se le suele atribuir a Titchener (1909). Autores como Edgard Wind (1963), ubican el concepto primogénito en el entorno del arte, concretamente referencia a

Robert Vischer en 1873 en su tratado de psicología de la estética y de la perfección formal, en el que introduce la concepción de la empatía. Parece ser que Vischer incorpora el concepto «Einfühlung» entre sus contemporáneos, comprendido como psicología de la estética, en el que incluía una proyección del sí mismo en el producto artístico.

Para autores como Lipps (1903), el significado de «Einfühlung», en el contexto artístico, comprende aspectos como el espectador del gesto del orgullo, también experimenta a su vez dicha emoción. Lo que comporta que los observadores se proyecten ellos mismos en los objetos que perciben. De otra manera sería difícil comprender la crítica estética. Lipps, en la ubicación de dichas sensaciones, considera que son experimentadas por el observador, el objeto más que a cerca del objeto. Los objetos son sentidos a la vez que percibidos.

Según un grupo de investigadores de la Universidad de Oxford (Batson, 2011), si hacemos un recorrido por diferentes definiciones de empatía, podemos encontrar nueve significados diferentes. Algunas lo asocian con el bostezo de los perros, otras con el sufrimiento de los pollos o actitudes centradas en pacientes en la medicina, etc. (Decety y Cowell, 2014). Posiblemente, la que aglutina una mayor confluencia, sea la propuesta por Adam Smith, (1982), que contempla que tenemos la capacidad de pensar en otras personas:

Colocarnos en su situación [...] y en alguna medida convertirnos en una misma persona con él, y por consiguiente, formarnos alguna idea de sus sentimientos, e incluso sentir algo que, aunque más débil en cierto grado, no es totalmente diferente a lo que ellos sienten (p.9).

Adam Smith se refiere con el término “simpatía”, como se comprendía en la Ilustración escocesa de la época.

Como denominador común o elemento nuclear en las diferentes propuestas, se va repitiendo la idea de compartir afecto, más allá del papel que se le atribuya al conocimiento del proceso afectivo o de su idiosincrasia.

Destacamos algunas de las definiciones concebidas por diversos autores, ya que no podemos hacer referencia a una única definición de forma unívoca para aproximarnos al concepto de empatía. Otro aspecto al que también se hace referencia, de forma más sucinta, pero no por ello carente de importancia, es el uso que se le otorgó en un período determinado al concepto de empatía versus al de simpatía, en un contexto de sufrimiento. La simpatía para algunos autores como Wispé (1986) se refiere a sentir por alguien, por su sufrimiento. Lo que incluye en muchas ocasiones un sentimiento de preocupación consciente. La confusión radica en esta espiral en la que la simpatía es la consecuencia de la empatía, si bien nos podemos encontrar en que la simpatía no deje de ser un proceso de toma de conciencia de lo percibido. En esta tesitura nos podríamos topar con cuestiones sin resolver, como puede ser, si la simpatía siempre precede a la empatía.

En las definiciones como la de Hoffman y Levine (1976), el concepto de empatía implica compartir la emoción percibida que proviene de los otros, “sentir con el otro”. Lo que no deja de ser una respuesta emocional reactiva, que emana del estado emocional de otro, a la vez que es congruente con ese estado emocional, lo que deja un gran margen a simpatizar con un gran prisma de sentimientos.

En el caso de Freud (1949, p. 70), como el concepto estaba llevando a la empatía a su limitación, su interés se centra en la identificación más que en el concepto. Él considera que la empatía nos instruye “para adoptar cualquier actitud frente a la vida mental de otra persona”.

También encontramos otras definiciones, que a nuestro juicio resultan más difíciles de sostener, como puede ser la que nos brinda Murphy (1947, p. 414), para él la empatía consiste en: situarse uno mismo en el lugar de un objeto viviente o de uno no viviente. Exactamente igual que un individuo se

coloca en el lugar de otro, asume su posición espacial y sus partencias, brilla como con orgullo y sufre en su desconcierto, de igual manera se coloca en el lugar de una columna que es demasiado delgada para sostener el fuste y la considera inadecuada...

Rogers (1959, pp. 210-211) ofrece principalmente dos definiciones con sesgos diametralmente diferentes. En la primera definición de empatía “significa percibir el marco de referencia interior de otra persona con precisión y con los componentes emocionales que le pertenece, como si uno mismo fuera esa persona, pero sin perder nunca la condición de «como si»”. Décadas más tarde, presenta una concepción de la empatía centrada en el proceso, que implica: penetrar en el mundo perceptual privado de la otra persona y familiarizarse completamente con él. (...) Significa vivir temporalmente en la vida del otro, moviéndose por ella con delicadeza, sin perjudicar, ajustando detalles en los que el otro apenas tiene conciencia. (...) Significa, a menudo, verificar con el otro la corrección de tales percepciones y sentirse guiado por las respuestas que recibe de él... (Rogers, 1975, p.4).

Autores más recientes siguen habitando en la afectividad como un elemento clave en la empatía. Eisenberg (2000) considera que se trata de una respuesta afectiva como mecanismo para la comprensión del estado emocional de otra persona. En este sentido resulta interesante distinguir entre lo que algunos autores han denominado como “empatía cognitiva” que haría referencia a la capacidad de sentir o aproximarse al sentimiento del otro, pero sin compartir el posible sufrimiento; este sería opuesto la “empatía emocional”, que hace referencia a sentir lo que el otro sienten (Bloom, 2018).

3.2. Diálogo en torno a las definiciones

Las diversas definiciones o aproximaciones de los autores que se han presentado hasta el momento, suscitan una cuestión esencial a la hora de discriminar lo que podría llegar a considerarse o pudiese identificarse como empatía; bajo esta premisa nos acercaremos al concepto de empatía mediante el enfoque de la reducción fenomenológica. La fenomenología pretende esclarecer, explicitar la base última de todo conocimiento. En ese

camino acaba desterrando todo lo que puede llegar a ser dudoso, y se puede eliminar. Otra cuestión esencial que nos preguntamos es si lo que percibimos existe o si hay posibilidad de engaño. En caso de que haya esta posibilidad, debemos eliminar la afirmación de su existencia, pero no se puede eliminar, aquello de lo que no dudamos, que no deja de ser la experiencia unívoca de cada uno en relación al hecho, cosa u objeto, la aprehensión percibida, que se recuerda o de otra clase (Stein, 1995).

Si bien no podemos considerar que la empatía tenga el carácter de la percepción externa, paradójicamente tiene alguna cosa en común con ella. Lo que comparten es que su objeto se encuentra aquí y ahora. En este sentido la percepción externa no deja de ser un acto originario oferente. La empatía no sería la percepción externa, pero no por ello se encuentra carente de “originalidad”, se trata de una aprehensión como lo expresa la locución latina *ente hic et nunc*.

Siguiendo con la filósofa Edith Stein, originalidad son todas las vivencias propias presentes como tales, en este sentido, ¿qué se nos presenta más originario que la vivencia misma?: Se trata de un acto que es originario como una vivencia presente, pero no originario según su contenido. Y este contenido es una vivencia que, de nuevo, puede actuar de distintas formas, como recuerdo, expectativas, fantasía. Cuando surge de mí repentinamente, está frente a mí como un objeto, (por ejemplo, la tristeza que percibo en el otro desde su rostro); pero mientras me vuelvo hacia las tendencias implícitas, ya no es el objeto en el propio sentido, puesto que me han arrastrado dentro de él y estoy junto a su objeto, en su lugar; y sólo después de la claridad en su ejecución, la vivencia retorna a mí como objeto (Stein, 1995, pp.31-32).

¿Quiere decir esto que se parte del solipsismo? Si compartimos la idea de que todos somos prisioneros de nuestro “predicamento egocéntrico”, ya que estamos condenados a percibir el mundo a través de nuestros sentidos, lo que no deja de ser una creación individual a partir de nuestras experiencias (identificado por algunos autores como el “mundo fenoménico”). Podemos

experimentar aquello que puede ser experimentado, y percibir aquello que puede ser percibido. Charles S. Peirce (1962) recurría al neologismo del “fanerón” para hacer referencia a este mundo fenoménico. Más allá de este aspecto, no se comparte nada más con el solipsismo. No creemos que sólo exista uno mismo y que el resto de mis percepciones sean ficciones insustanciales de la mente, que en realidad no existen más allá de la del sujeto que la percibe. “Una vez, en una de las clases de filosofía de Morris Cohen, un estudiante levantó la mano para preguntar: ¿Cómo sé que existo? A la que el profesor Cohen replicó: ¿Quién ha preguntado?” (Gardner y Llosa, 2001, p.14). Lo que nos lleva a cuestionarnos si algo puede existir sin una mente que la perciba; o como lo expresa Berkeley (1989), que considera que la materia no percibida es un algo estúpido y sin sentido; o como nos interpela Unamuno (1993) en su obra *Del sentido de la vida*, en la que nos pregunta “¿Qué sería un Universo sin conciencia alguna que lo reflejase y lo conociese?” (p.106).

Si las percepciones del mundo exterior sólo cobran sentido en el momento que las interpreta el mundo interior del sujeto, ¿no nos podrían calificar de «realistas ingenuos» si suponemos que somos capaces de sentir y comprender los sentimientos del otro? Para Searle (2006, p.14), “la realidad del observador implica una subjetividad ontológica, pero la subjetividad ontológica no excluye la objetividad epistémica”. Esta afirmación implica que la creencia de que alguna cosa existe no desvirtúa a esa cosa como hecho objetivo. Un claro ejemplo es la creencia de la existencia del dinero, el hecho de que se trate de una creencia, no desvirtúa que sea una verdad objetiva. En este sentido, nos vemos abocados a interpretar nuestras experiencias cotidianas como si de un mundo estable e inmutable se tratase, lo que algunos autores han denominado como «proceso de objetivación» (Maturana, 1990; y Berger y Luckmann, 1993). Posiblemente Kant lo expresa de una manera más elocuente, al afirmar que no se trata de que nuestros sentidos nos permitan comprender la naturaleza del mundo exterior de una forma confusa, es que no podemos comprenderla en absoluto. Kant (1928) nos pregunta, ¿qué sucedería si eliminamos nuestra construcción subjetiva del objeto representado, con las cualidades que le atribuyen nuestra intuición

sensible? Sencillamente, que ni existe ni puede existir, ya que sólo a través de la construcción subjetiva podemos determinar su forma y apariencia. Un ejemplo práctico lo encontramos en la obra *Social Diagnosis* de Mary Richmond de 1917, cuando aborda los riesgos y potencialidades derivados del estado de ánimo de quien reflexiona. El Trabajador Social, como toda persona contingente, no es ajeno a esas predisposiciones personales, hábitos de su vida cotidiana, las inclinaciones o predisposiciones con las que se encara las diferentes situaciones, por lo que se ha de mantener en alerta en su práctica profesional. En este exceso de celo por acercarse a la supuesta “objetividad” y que los informes sociales del Trabajo Social de casos no se viesan afectados por la percepción subjetiva, le dijeron que eliminaran de éstos sus percepciones personales y se ciñeran a los hechos. El siguiente fragmento es un claro ejemplo a lo que hace referencia Kant: ...cuándo las entidades de trabajo social de casos se dieron cuenta por vez primera de que, en sus informes, se confundían hechos y opiniones, trataron de resolver este problema indicando a sus empleados que omitieran impresiones, opiniones e inferencias personales y que sólo incluyeran en los informes de casos "exclusivamente los hechos", plasmando cada hecho sin añadiduras, sino "tal como sucedió". Los trabajadores sociales que trataron de atenerse a esta regla elaboraron informes semejantes a eslabones aislados de una cadena; al intentar eliminar todo prejuicio, eliminaron el juicio y discernimiento que la investigación necesitaba para adquirir unidad y significado (Richmond, 2005, pp.144-145).

Estudios recientes, como el llevado a cabo por la Universidad de California, en el cual, utilizando la resonancia magnética, elaboran un mapa del cerebro con los significados de las palabras, han evidenciado que las estructuras del cerebro en las cuales se representa los significados semánticos de las palabras son únicas para cada individuo. Esto ofrece una idiosincrasia a cada cerebro, cada individuo, a la hora de representar los significados semánticos, por lo que cada persona realiza su evaluación de cada palabra y esas diferencias físicas pueden contribuir a que difieran los significados (Smart, 2018).

Con lo expuesto hasta el momento, ¿qué limitaciones, restricciones y consideraciones se tendrían que contemplar a la hora de acotar el concepto de la empatía? Resultan significativos los resultados del estudio que busca realizar el mapa semántico del cerebro humano. Dicho estudio, utiliza la resonancia magnética para observar las estructuras físicas del cerebro, ha mostrado que cada individuo realiza la representación de los significados semánticos sutilmente diferente, lo que contribuye también a interpretaciones diferentes de estos. El estudio especula con la posibilidad de que las diferencias de la representación semántica en las estructuras del cerebro se vean afectadas por la cultura y las vivencias de los sujetos. Este estudio refuerza las afirmaciones de Kant, en las que plantea que la naturaleza interpretativa de cada individuo se ve abocado a ofrecerle un sentido al erróneamente llamado “mundo exterior”. Porque, si el significado que le otorgamos a ese “mundo exterior”, su forma, su apariencia, las emociones...; sólo es posible gracias a nuestro “mundo interior”, a nuestro constructo subjetivo que otorga un significado. Gergen (2006, p.61), desde su posición construccionista, considera que: ...cada uno de nosotros vive en el mundo íntimo de sus propias experiencias, en un mundo espiritual que, distinto de la naturaleza, diferente a su propósito: un estado subjetivo que refleja de diversas maneras las condiciones del mundo objetivo. En este sentido, las palabras que pronunciamos son tenidas por la expresión exterior del mundo interior...

Resulta interesante también la propuesta de Searle en la que sostiene que, si bien la interpretación del observador implica una subjetividad ontológica, este hecho no excluye la objetividad epistémica, en la medida que tiene consecuencias en las interacciones con los demás. Posiblemente esta idea la exprese de forma más ejemplificadora Stein, con el atributo que ella denomina “originalidad”, haciendo referencia a las vivencias las cuales cada uno interpreta genuinamente y las vive como reales (la aprehensión percibida).

Para William I. Thomas, los agentes se comportan siempre «como si» la situación fuera tal como él la define, por el que la definición de la situación pasa a ser el elemento más fiable para las predicciones de la conducta. El individuo actúa hacia las cosas según el significado que estas poseen para él a través del contacto personal de la socialización. De aquí el conocido como «teorema de Thomas» que propone, que lo que los hombres definen como real es real en sus consecuencias y efectos, con independencia de su realidad objetiva (Thomas, 1932, p.572).

De las definiciones a las que hemos hecho referencia, no contemplarían las premisas anteriores, y por lo tanto las tendríamos que descartar por no contener en sus categorías el alcance y limitaciones que el concepto de empatía implica, sería la definición propuesta por Hoffman y Levine. Según estos autores habría que compartir la emoción que proviene de los otros, cuando de sí de algún sitio proviene es de uno mismo y no son transferibles. También habría que excluir, analíticamente, la definición de Murphy, en la que sustenta que es posible situarse uno mismo en el lugar del otro, cuando no es el lugar del otro, es el lugar de uno mismo.

¿Cuáles de las definiciones contemplan, parcialmente o en su totalidad, las limitaciones entorno al concepto de empatía explicitada anteriormente? De forma cronológica Lipps, en el ámbito del arte, considera que las emociones, las sensaciones que pretende expresar la obra de arte que empatice con lo que sugiere el artista; en última instancia son experimentadas por el observador, que es el que le da sentido a la crítica estética. Solo a través de la interpretación de las vivencias genuinas podemos otorgar un significado.

Las dos definiciones que ofrece Roger, posiblemente entre ambas, encontremos la mayoría de los elementos mencionados. En la primera definición considera que la esencia de la empatía es la percepción del marco de referencia del otro, con los componentes emocionales que le pertenecen; acaba remarcando que no hay que olvidar, que siempre se trata de un intento de comprensión con la condición de «como si». Por mucho que nos esforcemos, siempre estará el «como si». Años más tarde, el mismo autor,

realiza otra definición que se centra más en el proceso, un proceso que nos permite establecer una aproximación, de forma recursiva con el otro, con el significado que el otro le otorga. Esta segunda definición se encuentra más próxima a la que ofrece Freud, como mecanismo para la comprensión de la vida mental del otro.

3.3. Fenomenología, intersubjetividad y el lugar del lenguaje en Trabajo Social

En primer lugar, para ofrecer alguna luz sobre los vínculos entre fenomenología e intersubjetividad, debemos aproximarnos a los dos términos de este binomio que buscamos conjugar.

Podemos entender el concepto de fenómeno como una manifestación de la naturaleza o de cualquier otra índole: psíquicos, sociales, culturales, etc., cuya percepción es posible por los sentidos y promueve una interpretación de su causalidad y, también de su función. Los fenómenos astronómicos han sido, en los albores de todas las culturas, un motivo de observación e interpretación. Por una parte, suscitaron el desarrollo de técnicas de observación y medición de gran precisión que aún hoy nos causan asombro y admiración. Por otra parte, dieron lugar a interpretaciones que se plasmaron en las cosmogonías que explicaban el mundo y daban respuestas a los interrogantes humanos hasta en sus más íntimos acontecimientos, es decir, suscitaban una explicación que no podía ser más que subjetiva. Esa subjetividad compartida que daba cuenta de una causalidad es una de las raíces de la intersubjetividad.

¿Qué entendemos, entonces, por subjetividad y, consecuentemente, por intersubjetividad?

La subjetividad, antes de cualquier otra consideración, es necesario entenderla como una posición del sujeto cuando se encuentra confrontado a fenómenos que lo requieren como actor dentro de una realidad dada, indexada.

La construcción de la subjetividad no puede ser entendida sin apelar a la presencia del otro en el que me apoyo para construirla. El niño de pecho “sabe” por instinto de supervivencia que el pecho de la madre es lo que calma el malestar que produce el hambre, pero la instrumentación subjetiva que hace de ese fenómeno es lo que convierte al pecho en causa psíquica del hambre. Vemos entonces que la subjetividad no es nunca sin el otro, es decir que no hay subjetividad sin intersubjetividad. El juego intersubjetivo entre madre y niño se desenvuelve en el encuentro de dos subjetividades que, si bien tienen un objetivo común, la estrategia para llevarlo a cabo no siempre es sin desencuentros y renunciaciones. El objetivo común a ambos actores es la supervivencia, pero como decíamos antes, las estrategias no siempre son coincidentes. En el humano, nunca las estrategias están exentas de elementos subjetivos que hacen imposible que el plan se cumpla según las necesidades. Una madre que no sabe alimentar a su hijo, un hijo que se resiste a ser alimentado, son circunstancias que modifican de manera radical el plan de la naturaleza.

Recurrimos a este ejemplo, porque consideramos que es el grado cero de la construcción subjetiva y de la intersubjetividad. Hay otra razón que sostiene este ejemplo en su valor demostrativo: la adquisición del lenguaje. En este grado cero de la experiencia, adquirimos la herramienta fundamental con la que nuestra subjetividad se pone en contacto con las otras subjetividades creando el espacio común de la palabra que realiza el ámbito de la intersubjetividad. Es impensable cualquier negocio intersubjetivo que se desarrolle por fuera del marco de la palabra y el lenguaje. Intersubjetividad y lenguaje son sinónimos en el sentido más estricto; el terreno de la intersubjetividad es el terreno del lenguaje.

Podemos entender, la cuestión de la subjetividad como la construcción, en términos de saber, de creencia, de verdad y conocimiento que tenemos de las cosas desde una perspectiva propia; con ella construimos el lazo social que nos posiciona dentro de la comunidad a la que pertenecemos. La intersubjetividad es, el plano de interacción con los otros, donde ponemos a prueba nuestras creencias, saberes, conocimientos, verdades, etc.

Siempre debemos tener en cuenta que ese plano no es sin conflictos, pero también debemos saber que la resolución de conflictos es el ámbito donde podemos encontrar la invención.

Para Schütz (1977): la cotidianidad es el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella, (...) sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos (p. 25). Para el autor, la problemática que suscita la vida cotidiana se manifiesta en las relaciones de los actores sociales entre sí y en cómo entienden y fundan la realidad social.

Estas interacciones, es decir, el ámbito de la intersubjetividad es el escenario donde se construye el sentido. Es en el marco de las relaciones sociales cotidianas, es decir, el entramado social con sus interacciones basadas en la comunicación que se establece en el devenir del día a día y sus vicisitudes, donde se generan las relaciones fenomenológicas que vinculan el mundo privado y el mundo social según Schütz.

Berger y Luckmann (1996) dan a la subjetividad un lugar preferente como referencia fundamental para cualquier análisis crítico de la vida cotidiana. Comprendemos entonces, que la subjetividad es un fenómeno construido colectivamente a partir de la interacción entre los actores de la trama social. Es por esto, que estos autores, entienden en su obra “La construcción social de la realidad” como la construcción, a partir de una negociación necesaria por parte del actor social, con otra conciencia que va constituyendo el mundo desde su propia perspectiva. La intersubjetividad no se reduce al encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social. Tanto Berger y Luckmann como Schütz, prescinden de la concepción de intersubjetividad entendida como una salida de la conciencia interior, y la entienden como un vivir humano en una comunidad social e histórica.

Para la sociología fenomenológica, la persona es un actor social que expande su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas. La cuestión es poner el acento en las relaciones intersubjetivas, bajo la mirada de la interacción, y se concede un papel central a la negociación y la comunicación en la construcción social de los contextos de sentido. Afrontar la interacción desde la Sociología fenomenológica, significa entre otras cuestiones, hablar de la relación entre el yo y el otro. Esta relación dialéctica se toma como punto de partida para la construcción social de la realidad. Como afirma Schütz: al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra... (Berger y Luckmann, 1996, p. 39).

Debemos destacar aquí que el término suposición empleado por Schütz, es fundamental para comprender la intersubjetividad en términos fenomenológicos. Sin esta suposición, que es una ficción necesaria, no podríamos hablar de intersubjetividad y mucho menos hacer operativo este concepto. Por lo tanto, la interacción que construye la realidad social se despliega en el plano de la intersubjetividad. Tal como afirman Berger y Luckmann (1996, pp. 40-41): no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que otros también aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de aquí y ahora, de su estar en él, y se proponen actuar en él. También sé que los otros tienen de ese mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mi aquí es su allí (...) A pesar de eso, sé que vivo en un mundo que nos es común. Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia entre mis significados y sus significados en este mundo.

El resultado de todas las interacciones posibles, en las que participan los actores sociales, es la creación de un sentido compartido acerca de los significados de la realidad social.

Todo lo dicho anteriormente permite afirmar que el núcleo de la propuesta socio-fenomenológica es la construcción cotidiana y colectiva del mundo. Es por ello que, además de la intersubjetividad se parte del concepto de la reflexividad. Ambas constituyen el pivote central alrededor del cual se declina la propuesta metodológica de la Etnometodología (Garfinkel, 1967).

4. CONCLUSIONES

¿Qué se puede hacer desde el Trabajo Social para no ser “realistas ingenuos” al tratar el concepto de la empatía?

Ejercer como trabajador social, brinda la oportunidad de ser invitado a adentrarte en aspectos vitales del otro, que con harta frecuencia no comparte habitualmente con nadie, en ocasiones porque infringen dolor, desesperanza, tristeza... Como invitados privilegiados a estas vivencias, en algún momento también marcharemos, por lo que mejor que aprovechar esa invitación y aprender todo lo que el otro quiera generosamente instruirnos (Anderson, 1999).

Si bien partimos de la restricción de que nos enfrentamos al mundo e interaccionamos con el otro desde nuestro “predicamento egocéntrico”, a través del “mundo fenoménico”, proyectamos dicho “predicamento egocéntrico” en lo que percibimos, en la interacción con el otro y le otorgamos un sentido. Según Schopenhauer (2009) de este encuentro resulta una reacción compasiva que adquiere un valor moral ante el dolor y el sufrimiento del otro. En ello se manifiesta una ética y una estética basada en la comprensión y (re)significación de las acciones de los sujetos que da origen al principio de ayuda del Trabajo Social (Idareta-Goldaracena, 2010). Esta (re)significación puede dar la sensación de tener el carácter de la percepción externa, lo que no le invalida su “originalidad”, como aprehensión, *ente hic et nunc*.

Atendiéndonos a las sugerencias que hemos planteado desde la sociología fenomenológica y la intersubjetividad, en el espacio compartido entre sujetos la superación del egocentrismo, dado en el realismo epistemológico, insta al sujeto a la reflexión de los significados construidos desde el yo. Esta reflexión pone al descubierto la posibilidad que tienen los agentes de contribuir al significado genuino que cada uno le va otorgando, gracias a la mira subjetiva que le da forma y apariencia a la narración, sin olvidar que acaba siendo una (re)significación de la narración que el otro ofrece, como si uno mismo fuera esa persona, pero sin olvidar nunca la condición de «como si».

Delors (1994), en *Los cuatro pilares de la educación*, afirma que “el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo” (p.5). Si asumimos la empatía teniendo en cuenta las consideraciones expuestas entorno a dicho concepto, nosotros tendríamos que asumir que más que descubrir al otro nos emplaza a interrogarnos sobre nosotros mismos. La intersubjetividad compartida desde la no-dominación, sin servilismos, nos brinda la oportunidad de aproximarnos a nosotros mismos desde nuestros “predicamentos egocéntricos”, gracias a compartir significados que acaban siendo (re)significados de forma recursiva (Pettit, 1999; Barthes, 2003).

Para el Trabajo social no se trataría sólo de sostener lo empático en base a criterios previamente conceptualizados o intelectualizados (Idareta-Goldaracena, 2010); se trataría de situarlo en un contexto de colaboración con el otro para conformar y comprender aquellos conocimientos que dan significado a la complejidad del malestar humano. Esta comprensión, que responde a una experiencia propia, interroga al sujeto social como tal para que reconozca reflexivamente su representación, lejos de los arquetipos estandarizados o posiciones condescendientes. En este fenómeno de comprensión del dolor y el sufrimiento se reconoce la singularidad del sujeto en el yo ajeno y se descubre una intersubjetividad radical que implica una transformación. La propuesta, por tanto, se asienta en la indagación de la posición de cada uno para repensarnos y comprendernos.

Las Ciencias Sociales ponen a nuestro alcance múltiples herramientas con un potencial para incidir en la vida cotidiana, propia y ajena. La multitud de herramientas tiene un prisma enorme para la acción social, y se nos presenta de forma aséptica. Los conceptos, no dejan de ser herramientas, que actúan como piezas o elementos que nos sirven para modelar una posible explicación de los fenómenos sociales o mundo que nos rodea, a la vez que se pueden utilizar como herramientas para ejercer nuestra influencia a través de la manipulación. En este punto recae la importancia de nuestras herramientas de trabajo, por las implicaciones que estas comportan, en este caso centrada en el concepto de la empatía.

El concepto no es bueno ni es malo, lo que sí proporciona es un enorme poder a aquel que lo comprende, que entiende sus mecanismos, lo que se haga con él no le compete al concepto. En algunas ocasiones, hemos podido escuchar que las personas que hemos catalogado como “psicópatas”, hacen lo que hacen porque no tienen empatía. En este punto, posiblemente en muchas ocasiones, pueden hacer lo que hacen porque gozan de una gran empatía, entendiendo la empatía como la capacidad de leer los sentimientos del otro, lo que algunos autores lo han llamado “empatía cognitiva”. Pueden hacer lo que hacen porque no comparten la “empatía emocional”, no sufren con el otro, la “empatía emocional” puede favorecer no gozar con el sufrimiento del otro, porque de alguna manera supone se acercarse al sufrimiento del otro.

Si desde el Trabajo Social se pretende acercarse a la comprensión que el otro les otorga a sus experiencias, sin ser el otro, utilizando la empatía. Recuperando la idea original de Lipps, desde la perspectiva del arte, los observadores se proyectan ellos mismos en los objetos que perciben, los objetos son sentidos a la vez que percibidos. La herramienta es la misma que la utilizada por el “psicópata”, desde la posición de la “empatía cognitiva”, desde la comprensión de la intersubjetividad, un acercamiento a su comprensión de significados, sin llegar a sentir su dolor como propio, “empatía emocional”. De otra manera la práctica terapéutica difícilmente puede facilitar la acción, la (co)construcción facilitadora de narrativas con (re)significados. Se propone un Trabajo Social *consecuencialista*, no

deontológico (Rawls, 1995), en la que la evaluación de las posibles consecuencias de la intervención o la acción o la inacción, contemplan una evaluación y asumir sus consecuencias.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, H. (1999). Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque postmoderno de la terapia. In *Biblioteca de psicología y psicoanálisis*. Amorrortu.
- Barthes, R. (2003). *Cómo vivir juntos: [simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos]: notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1976-1977 / por Roland Barthes; texto establecido, anotado y presentado por Claude Coste; bajo la dirección de Éric Marty; edición en español al cuidado de Beatriz Sarlo*. Siglo XXI.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in Humans* (O. U. Press (ed.)).
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1996). *La Construcción social de la realidad: un tractat de sociologia del coneixement* (Vol. 2a). Herder.
- Berkeley, G. (1989). *Comentarios filosóficos; Introducción manuscrita a los Principios del conocimiento humano; Correspondencia con Johnson* (G. Berkeley, S. Johnson, & J. A. Robles (eds.)) [Book]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bloom, P. (2018). *Contra la empatía* (Taurus).
- Castillo Charfolet, A. (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social*. Universidad Complutense de Madrid.
- Cuartero, M. E. (2018). Desgaste por empatía: cómo ser un profesional del trabajo social y no desfallecer en el intento. *Revista Cuaderno de Trabajo Social, 11 (1)*, 9–31.
- Decety, J & Cowell, J. M. (2014). Friends or Foes: Is Empathy Necessary for Moral Behavior? *Perspectives on Psychological Science, 9*, 525.
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665–697.
- Freud, S. (1949). *Grup psychology and the analysis of the ego* (Liveringht).

- Gardner, M., y Llosa, J. M. (2001). *Los porqués de un escriba filósofo*. Tusquets Editores.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Gergen, K. J. (2006). *Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia*. Paidós.
- Hoffman, M., & Levine, L. (1976). Early sex differences in empathy. *Desenvolopmental Psychology*, 6, 557-558.
- Idareta-Goldaracena, F. (2010). Desde la compasión de J. Addams a la responsabilidad para con el otro: la propuesta ética de E. Lévinas para el Trabajo Social. *Portularia* Vol. X, 2, 65-75
- Kant, I. 1724-1804. (1928). *Crítica de la razón pura / por Manuel Kant; traducción directa del alemán por Manuel G. Morente*. Librería general de Victoriano Suárez.
- Lipps, T. (1903). Einfühlung, inner Nachahmung, und Organ-empfindungen. *Archiv Für Die Gesamte Psychologie*, 2, 185-204.
- Maturana, H. R. . 1928-. (1990). *El Árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano / Humberto Maturana, Francisco Varela*. Debate.
- Murphy, G. (1947). *Personality: A biosocial approach to origins and structure* (Harper).
- Peirce, C. S. (Charles S. (1962). *Pragmatism and pragmaticism; Scientific metaphysics* (C. S. (Charles S. Peirce, C. Hartshorne, & P. Weiss (eds.)) [Book]. Belknap Press of Harvard University Press.
- Pettit, P. 1945-. (1999). *Republicanism: una teoría sobre la libertad y el gobierno / Philip Pettit*. Paidós Ibérica.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia: Vol. 2*. Fondo de Cultura Económica.
- Richmond, M. E., & Sociales, C. G. de C. O. de D. en T. S. y A. (2005). *Diagnóstico social*. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and impersonal relationship as developed in the centered framework. In *Psychology: a study of a science* (McGraw-Hil, Vol. 3).

- Rogers, C. (1975). Empathic: An unappreciated way of begin. *The Counseling Psychologist*, 2, 2–10.
- Schopenhauer, A. (2009). *El mundo como voluntad y representación II* (Trotta)
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1977). *Las Estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Searle, J. R. (2006). Social Ontology Some Basic Principles. *Antropological Theory* 6, 1, 12–29.
- Smart, A. (2018). *Más allá de ceros y unos* (Clave inte).
- Smith, A. (1982). *The theory of moral sentiments* (D. D. Raphael & A. L. Macfie (eds.)) [Book]. Liberty Classics.
- Stein, E. (1995). *Sobre el problema de la empatía*. Universidad Iberoamericana, Filosofía.
- Thomas, W. I. (1932). *Child in America: behavior problems and programs / by William I. Thomas and Dorothy Swaine Thomas*. Knopf.
- Titchener, E. (1909). *Experimental psychology of the thought processes* (Macmillan).
- Unamuno, M. de. (1993). *Del sentimiento trágico de la vida : en los hombres y en los pueblos*. Espasa-Calpe.
- Wind, E. (1963). *Art and anarchy* (Faber and).
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept a word is needed. *Journal of Personality an Social Psychology*, 9, 203–209.



La producción científica de grado en torno al femicidio en la región de la Costa – Ecuador

The scientific production of degree around femicide in the region of the Coast– Ecuador

Lourdes Mendieta Lucas, Silvana Júpiter Zorrilla y Romina Fuentes Palomeque

Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

Resumen: El presente artículo expone un análisis sobre el Femicidio, como una práctica extrema de violencia hacia las mujeres a partir del arraigo de patrones histórico – culturales donde se muestra al sexo masculino como dominante y la sumisión del femenino. Se empleó la Hermenéutica como método para estudiar los textos desde una postura crítica. De igual manera se emplearon técnicas como matrices bibliográficas y de análisis de contenido que favorecieron el procesamiento del conocimiento y el establecimiento de tendencias, elementos indispensables para poder conformar un marco teórico con información relevante acerca del tema en cuestión. Corroborándose mediante el estudio realizado que en las investigaciones de referencia los objetivos se han encauzado desde diferentes ámbitos profesionales y bajo una visión meramente informativa, con una limitada mirada sobre las causas que lo generan. Demostrándose una visión más de efecto que de causalidad, por ende, se necesitan investigaciones proactivas y contextualizadas que empoderen a las mujeres para transformar su realidad.

Palabras claves: Femicidio, Producción Científica, Violencia Estructural y Sistemática.

Abstract: This article presents an analysis of Femicide, as an extreme practice of violence against women based on the roots of historical-cultural patterns where the male sex is shown as dominant and the submission of the female. Hermeneutics was used as a method to study the texts from a critical stance. In the same way, techniques such as bibliographic matrices and content analysis were used that favored the processing of knowledge and the establishment of trends, essential elements to be able to form a theoretical framework with relevant information about the subject in question. Corroborating through the study carried out that in the reference investigations the objectives have been channeled from different professional fields and under a merely informative vision, with a limited look at the causes that generate it. Demonstrating a vision more of effect than causality, therefore, proactive and contextualized research is needed to empower women to transform their reality.

Keywords: Femicide, Scientific Production, Structural and Systemic Violence.

Recibido: 26/08/2022 Revisado: 12/11/2022 Aceptado: 12/11/2022 Publicado: 15/01/2023

Referencia normalizada: Medieta Lucas, L., Júpiter Zorrilla, S. y Fuentes Palomeque, R. (2023). La producción científica de grado en torno al femicidio en la región de la Costa – Ecuador. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 167-184. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0007>

Correspondencia: Lourdes Medieta Lucas. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Correo electrónico: medietalou@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El Femicidio no es más que la terminación de relaciones marcadas por la violencia, caracterizadas mediante resentimiento, humillación, desquite, placer o un sentido de posesión hacia las mujeres por parte de sus parejas; los suicidios a raíz de situaciones de discriminación, la muerte a raíz de abortos fuera de las instituciones hospitalarias y con las garantías necesarias, la mortalidad materna y en general la totalidad de las muertes que pudieron ser eludidas, en las que el elemento de inseguridad es simplemente ser mujer (Toral et al., 2021).

El argumento anterior se sustenta en una percepción sociocultural de desvalorización de las mujeres, con un punto crítico en la violencia permanente a la que se exponen las féminas. En ese sentido Lagarde (2004, p.1), expresó: “la violencia está presente antes del homicidio de formas diversas a lo largo de la vida de las mujeres”.

De esta forma, se ha convertido en un flagelo social que se extiende por todo el mundo, con una marcada presencia en sociedades patriarcales y de naciones aún en desarrollo donde los estereotipos de género que describen la feminidad se han generalizado como prácticas normales o cotidianas, sumiendo a las mujeres en la exclusión, discriminación y hostigamiento. Ese es el caso del Ecuador donde las estadísticas muestran que más de 3200 niñas y mujeres han sido asesinadas dentro de las últimas dos décadas.

En tal sentido Bravo, (2018) expuso datos acerca de los casos de Femicidio acaecidos, “entre enero y abril del 2018 se registraron 29 femicidios en Ecuador, frente a 44 en igual período del 2017” (párrafo 1).

En su último informe sobre el feminicidio en Ecuador, la Asociación Latinoamericana para el Desarrollo Alternativo (Aldea) puntualizó que: “el país terminó el año 2020 con 118 casos, lo que conjetura la muerte de una mujer por su condición de género cada 72 horas, con una propensión que viene se viene extendiendo desde 2019, año en que la cifra ascendió a 71” (Agencia EFE, 2021).

Al analizar estas cifras, se puede comprobar lo crítica y alarmante que es la realidad del Femicidio y que cada vez es más evidente. Estos crímenes surgieron independientemente de la condición o estrato social, etnia, educación. El investigador Ortiz (2019), lo describe al decir: entre estas mujeres se encuentran hijas, esposas, madres y hermanas sin distinción, todas con muertes violentas que incluyeron golpes, el uso de armas de fuego o armas blancas, ahorcadas, quemadas.

Aunque por años la comunidad científica ha intentado revertir la situación, el reflejo de sus aportaciones es insuficiente ante una realidad tan acuciante. Por tanto, es necesario replantearse el abordaje del Femicidio. Se impone una mirada crítica del estado de la producción científica sobre el tema, teniendo en cuenta cuáles son las principales variables, categorías, enfoques abordados, que permitan identificar los aspectos de esta realidad que se están dejando de lado o que no se están encauzando correctamente. También entendiendo que cada disciplina tendrá un interés específico, pero en función de modificar esa realidad.

Así entonces, se realizó un análisis de los antecedentes del tema desde una perspectiva epistemológica, teniendo en cuenta constructos de estados del arte afines al mismo. Para Guevara (2016, p. 166) estos estados del arte:

“pretenden establecer un análisis crítico acerca de distintas dimensiones de la información investigada, como lo social, político o cultural, pues a través de estos aspectos se plantean formas de evaluar el aprendizaje, construyendo reflexiones epistemológicas acerca de un objeto determinado”.

Dentro del contexto de esta investigación se plantean, en un primer eje, aquellos estados del arte que dan cuenta de la problemática del Femicidio, desde una perspectiva internacional. En esa línea se destacan autores como: (Moncayo & Sánchez, 2020; Montenegro, 2018; Niño, 2014; Reyes et al., 2017; Silgado, 2017 y Tolosa, 2016) quienes en sus estudios abordan categorías más conceptuales, su contextualización y características específicas dependiendo de la dimensión abordada.

En otro orden, autores como: (Acuña et al., 2015; Archury, 2018; Bonilla, 2015; Millán, 2020; Rojas, 2002 y Ruiz & Bernal, 2014) sobresalen por sus estados del arte en diversas temáticas, en los que se precisan aspectos metodológicos, estructurales y de resultados; y de cómo estos, desde sus contenidos, representan una guía o aporte para la presente construcción documental.

Con todo lo anteriormente esbozado y en aras de solventar las falencias detectadas, se llevó a cabo un estado del arte de la producción científica de grado en torno al Femicidio entre los años 2014-2020, analizándose los objetos de investigación, objetivos, enfoques, fuentes empíricas de datos y resultados de las investigaciones realizadas por el estudiantado como requisito para su graduación.

2. METODOLOGÍA

El presente artículo se desarrolla mediante la revisión bibliográfica, empleándose el método descriptivo, realizándose una revisión teórica, cualitativa, de carácter documental.

La revisión documental permitió identificar aquellas investigaciones que cumplieron con todos los criterios de inclusión adecuados, es decir, que los

trabajos de investigación se encontraran en el período del 2014 al 2020, que estuvieran representadas, de ser posible, todas las carreras de Ciencias sociales y de las 10 universidades de Ecuador, así como que hayan sido realizadas como tema de titulación de grado de los estudiantes.

Se emplearon los siguientes criterios de presentación:

- Tesis de título de Grado
- Artículos de revistas indexadas de alto impacto, publicados desde 2010 hasta la actualidad, relacionados con la temática.
- Libros de texto clásicos sobre el tema

En la investigación se emplearon fundamentalmente los métodos de análisis-síntesis e inductivo-deductivo, aplicándose los criterios de inclusión en la identificación de las investigaciones a analizar tomadas del repositorio de las universidades.

Igualmente, se utilizó el método histórico hermenéutico, para el análisis de los textos desde una postura crítica. Posibilitó conocer la esencia de cada trabajo de titulación en su contexto y desde un sentido simbólico e histórico de la parte de la realidad que se pretende modificar. Generando nuevos conocimientos sobre el Femicidio en la región.

La población del estudio lo constituyeron el 100 % de los trabajos de titulación de grado relacionados con el Femicidio, siendo éstos 41 en total. Distribuidos en carreras como: Derecho, Trabajo social, Psicología Clínica, Comunicación social y Sociología.

El proceso de recolección y análisis de información se realizó a través de fichas analíticas y de codificación abierta. Mediante estas fichas, se realizó la consignación de la información de forma sistematizada, lo cual facilitó la comprensión de los textos; mientras que la codificación abierta, favoreció analizar los fragmentos u elementos de los datos tal como se recogieron en el

proceso de recolección de información. Por otra parte, también se emplearon matrices bibliográficas y de análisis de contenido que favorecieron el procesamiento del conocimiento y el establecimiento de tendencias.

3. RESULTADOS

Como parte del estado del arte de la producción científica en torno al Femicidio en el período 2014- 2020, se analizaron los objetivos planteados en los trabajos de titulación realizados en las diferentes carreras profesionales. La temática del Femicidio ha sido abordada por ámbitos profesionales y desde el año 2016 se han venido diversificando investigaciones en otras carreras de Ciencias Sociales fuera del marco jurídico.

Mediante los análisis de la formulación de los objetivos generales, se identificó, como primer aspecto, los campos de acción hacia donde se dirigen los estudios sobre Femicidio por cada una de las carreras, así como la utilidad del contenido de los estudios para transformar la realidad.

Se percibió en la carrera de Derecho que las investigaciones se centran en las consecuencias o análisis post delitos. Por su parte, las tesis en la carrera de Comunicación Social se han basado esencialmente en brindar una visión informativa del panorama social en el que se han desarrollado los casos de Femicidio en el país. Con respecto a las tesis de las carreras de Psicología y Trabajo social, se enfocan en la prevención de este delito desde el abordaje primario de la violencia de género.

Respecto a la utilidad del contenido en relación con la formulación de los objetivos se determinó que el 61% de las tesis tienen una utilidad teórica, un 43% expresan una utilidad metodológica y en menor medida una utilidad práctica, con tan solo el 9%.

En un segundo momento, al revisar los objetos de investigación de las tesis analizadas y su fundamentación, se logró identificar los enfoques que habían prevalecido.

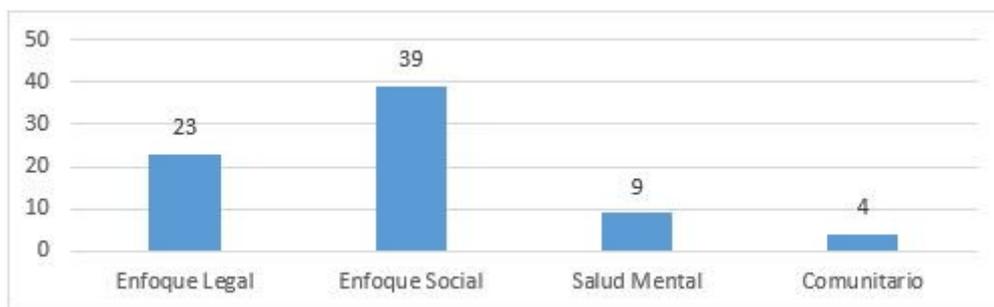


Figura 1. Enfoques presentes en los objetos de investigación
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 1 revela que de manera general en las investigaciones exploradas se aprecian varios enfoques: Legal, Social, de Salud mental y Comunitario, ellos no son mutuamente excluyentes pues en un mismo objeto de investigación pueden confluir más de uno.

En 39 investigaciones aparece el Enfoque Social, que representa el 95% de las tesis realizadas y es, en definitiva, el que más prevalece en los estudios; seguido del enfoque Legal, abordado en 23 casos, para un 56% de la población detallada.

Los números expresados no constituyen frías cifras del abordaje de la realidad del Femicidio. Según Cifuentes, (2011, p.24) “la experiencia y comprensión de la información, así como el uso que se le da, tienen una participación importante en el proceso de construcción de conocimiento”.

Este último aspecto, al profundizarse en la fundamentación de los objetos de investigación, develó que existe una carencia de información cualitativa en la construcción del conocimiento relacionado con el Femicidio y que los enfoques mencionados están permeados de un entramado de constructos (teoristas, epistémicos, metodológicos y técnicos) que, si bien resultan importantes, se precisa de un nivel de concreción en las tesis que muestren claramente la necesidad del estudio. A continuación, se detallan los resultados encontrados en tal sentido.

A partir de la revisión de diversas fuentes bibliográficas y la explicación de cómo agrupan los conceptos más tratados en los estudios para su análisis, se realizó una organización jerárquica de esos conceptos como se ilustra en la (Tabla 1) asumiendo los indicadores propuestos en ellos para agruparlos como: Supra ordinarios, una clasificación que engloba a la otra totalmente. Las Exclusiones, se oponen o se excluyen entre sí, se relacionan con el algoritmo de prescindir o denegar un nexo entre dos clases adyacentes. Los Coordinados, cuando los conceptos son subgrupos de un mismo conjunto y los conceptos de igual jerarquía. Permitiendo ordenar los mismos según su relevancia, relación y aparición en las tesis.

Tabla 1. Organización jerárquica de los conceptos predominantes en las fundamentaciones de los estudios

| Organización jerárquica de conceptos relevantes | |
|---|--|
| Supra ordinarios | Femicidio. Violencia estructural y sistémica Ciclo de la violencia Cultura patriarcal / Androcéntrica. Sexismo. |
| Coordinados | Asesinato misógino Sociedad patriarcal Relaciones de poder Manifestaciones de la violencia Supremacía masculina Asesinato |
| Conceptos igual jerarquía | Aislamiento socio – familiar Baja autoestima Dependencia económica Violencia de género Relaciones de parejas |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la organización jerárquica de los conceptos utilizados en las tesis, se aprecia que, con respecto a la organización Supra ordinaria, el 87% de los estudios incluyen el concepto de Femicidio, así mismo, se ha empleado el concepto de Violencia estructural y sistemática en un 75%.

Por su parte, en el indicador Coordinados se evidencia que los términos más utilizados son el de manifestaciones de violencia y el de asesinato con un 58% y un 70% respectivamente. Y, en menor medida, los conceptos de supremacía masculina con el 16 % y sociedad patriarcal el 15%.

En relación con los Conceptos de igual jerarquía, éstos se asocian mayormente con la violencia de género, la cual coexiste en un 51% dentro de las tesis, mientras que los términos relaciones de pareja, aislamiento familiar aparecen en un 43% y 34%. Y los que menos se emplean son los conceptos de baja autoestima con un 17% y el de dependencia económica con un 14%.

Teniendo en cuenta los datos anteriores y que el resto de los conceptos se asocian al sexismo, la violencia o las relaciones de poder ejercidas del hombre sobre la mujer, se pudo inferir que las fundamentaciones de los objetos de las tesis se sustentan en las descripciones de los hechos de Femicidio o del proceso en el cual la mujer se ve inmersa al sufrir agresiones en diferentes momentos e intensidades, y que se asocia al sexismo.

Siguiendo la misma línea, pero adentrándonos en otros aspectos teóricos vinculados a los enfoques encontrados, en las tesis, de manera general, se encontró que el 78% de los estudios apuntan a los derechos humanos y un 60% toman en cuenta el funcionalismo, siendo esto consistente con los enfoques Legal y Social previamente identificados como los más relevantes.

Por otra parte, las investigaciones con un enfoque específico de violencia de género se posicionaron como minoría, representando solamente un 26% del total. Aspecto paradójico si se tiene en cuenta que en la mayoría de los estudios realizados se hace alusión de una u otra forma a la violencia de género, no solo desde el punto de vista de las relaciones de pareja y en el

hogar, sino desde otros ámbitos como laborales y sociales, abordando el Femicidio como variable conceptual.

Igualmente, el abordaje epistémico mostró la prevalencia de corrientes empiristas inductivas y racionalistas deductivas, que afectan la dinámica de comprensión y transformación positiva de la realidad.

Desde la perspectiva metodológica, en las investigaciones se encontró mayormente el empleo del enfoque cualitativo y mixto y en menor medida el cuantitativo, develando que el problema en cuestión requiere el análisis de relaciones causales para destacar aquellos casos de Femicidio predominantes.

En este caso, aunque se realizan análisis cualitativos, al ser mayormente investigaciones asociadas al Derecho se emplea el criterio del investigador sobre las leyes o su evolución, sin embargo, se hace necesario la investigación cualitativa enfocada en el análisis de las experiencias, opiniones y percepciones de las personas involucradas, especialmente las víctimas, para buscar la forma de ayudarlas a identificar mecanismos para que puedan salir de la agresión sistemática antes de llegar a un hecho criminal con resultado de muerte.

Por último, desde la perspectiva técnica se identificó que las técnicas cualitativas fueron las más empleadas para la recolección de información, el análisis de contenido en un 80%, seguido de un 11% de tesis donde se emplearon como técnica de recolección de datos, las entrevistas. Esto significa que la temática del Femicidio no es analizada directamente de la fuente, de las personas involucradas o víctimas, sino que se realiza desde la información suministrada por terceros, mediante informes, reglamentos o reportes de organismos legales. También es pertinente señalar que la técnica de observación se presentó en el 4% de las tesis y en ningún estudio se utilizó la técnica del grupo focal.

De las técnicas de recolección de información cuantitativas, solo se identificaron las encuestas en el 36% de las investigaciones, mismas que brindaron los datos para realizar los análisis estadísticos, correcciones o relaciones de causa-efecto.

Así mismo al revisar las fuentes de información más empleadas para el análisis y abordaje de la problemática del Femicidio en las tesis, como se ilustra en la Figura 3. Se pudo evidenciar que existen varias fuentes de las que se extrae información, pero las indagaciones en la práctica son escasas.

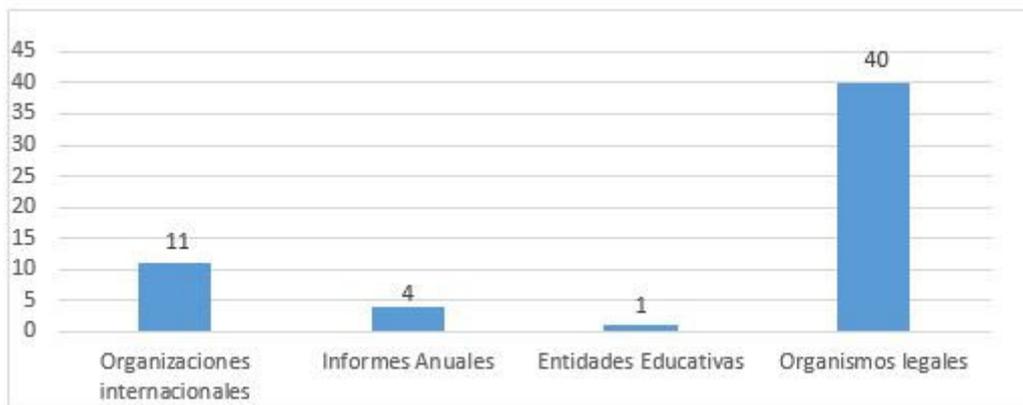


Figura 2. Fuentes de datos empleado
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2 se observa que el 70% de las tesis referencian como principal fuente de datos a los Organismos legales del Estado. De igual manera, el 15% de los estudios empleó como fuente primaria, los informes de Organizaciones internacionales. El 4% utilizó los datos pertenecientes a Informes anuales del Estado y con menor incidencia, solo un 2% se refirió a documentación de Entidades educativas. Este último dato es contradictorio, si se tiene en cuenta que el fenómeno del Femicidio y las pautas generales en torno al tema han sido producto de investigaciones de varias universidades.

Como cierre del estudio del arte de la producción científica de los trabajos de titulación, se valoraron los resultados, las conclusiones y las recomendaciones propuestas en ellos.



Figura 3. Hallazgos relevantes encontrados.

Fuente. Elaboración propia.

En la Figura 3 se puede observar que el 70% de las tesis contribuyeron con orientaciones a seguir para abordar la temática, ya sea por Organizaciones gubernamentales como por otros/as investigadores/as, sin embargo, esas orientaciones, en gran medida, estaban enfocadas en Organismos e Instituciones gubernamentales, sin considerar los aspectos en relación con la víctima.

También se verificó que el 53% de los estudios lograron comprobar sus hipótesis, algo positivo porque se evidencia la aplicabilidad y contrastación con la transformación en la realidad, pero en la disciplina de Psicología se enfoca más en la descripción del perfil de violencia de la víctima y en las causas determinantes del entorno donde se desarrolla la expresión de violencia que culmina en Femicidio.

Por último, se confirmó la supremacía de lo legal como enfoque de la temática pues el 39% de las tesis centró sus hallazgos en soluciones y aportes mayormente legales para tratar de resolver la problemática.

4. DISCUSIÓN

El estudio del arte de las tesis analizadas permitió relevar tendencias en cuanto al abordaje del Femicidio en Ecuador. Independientemente de los aspectos positivos (un involucramiento de otras disciplinas sociales fuera del marco jurídico, la multiplicidad de constructos para fundamentar la situación problemática en las tesis, la confluencia de multi-enfoques en un mismo objeto de investigación). Los resultados encontrados evidencian que existe un tratamiento del Femicidio que no satisface las necesidades de las víctimas, prevaleciendo la incomprensión de la sociedad y a su vez, demostrando la incapacidad para ejercerse una verdadera reparación integral, al reducirse su mirada a lo legal y, en el caso de lo social, a la perspectiva descriptiva y no transformadora.

Es válido destacar que los mayores exponentes que aportaron a la construcción de los enfoques teóricos previamente mencionados no fueron tomados en cuenta dentro del análisis de las tesis estudiadas. Autores como Bronfenbrenner, (1979) y Bourdieu, (1977) no fueron incluidos de ninguna manera en los planteamientos teóricos de las respectivas tesis, clásicos en teorías como los enfoques ecológicos y de géneros respectivamente.

Esto evidencia que la mayoría de las investigaciones que abordan el Femicidio no sustentan teóricamente los enfoques en fuentes primarias de autores destacados, sino en interpretaciones de terceros, afectando en ocasiones el acercamiento fáctico.

Esto constituye un amplio abanico de posibilidades en las cuales el trabajo social puede aportar, no solo en el abordaje de las víctimas en riesgo, sino en metodologías y técnicas para obtener información, así como en la fundamentación teórica que facilite resultados certeros que ataquen realmente la problemática desde el punto de vista de la prevención y análisis de causas que exploren desde la experiencia de las víctimas de violencia que lo experimentan de manera cercana.

A su vez, pone en relieve la necesidad de explorar aspectos como las condiciones socioeconómicas, laborales o de dependencia que puedan existir en torno al problema en la región costeña del Ecuador; buscando la realización de investigaciones proactivas: “las mismas se centran en prevenir y tomar medidas previas para cubrir las necesidades y amenazas de los individuos que perciben el problema” (Quijada, 2018); por ello deben contrastar las versiones de los acontecimientos de un caso de Femicidio con actores de los diferentes espacios en los que se desenvuelven las víctimas tales como: familia, comunidad y redes de apoyo.

En tal sentido, se puede decir que la orientación desde el enfoque de derechos humanos y la Teoría de Género siempre deben ser los puntos de partida para el sustento del abordaje de la problemática del Femicidio, autoras como Lagarde, (2006, p.15) señalan que: “construir la igualdad real entre mujeres y hombres conduce a la eliminación de la violencia”.

Por ende, desarrollar estudios ligados a una teoría de género, conlleva a el análisis de prácticas socioculturales entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta el componente socio histórico que ha determinado dichas prácticas.

5. CONCLUSIONES

Los objetivos que han orientado la producción científica de los trabajos de titulación en torno al Femicidio han sido enfocados esencialmente desde el ámbito Legal, exponiéndose avances en el establecimiento de penalidades y normativas, sin embargo, tales acciones no han sido suficientes para disminuir los índices de Femicidio.

La fundamentación de los objetos de investigación develó que existe una carencia de información cualitativa en la construcción del conocimiento relacionado con el Femicidio y que el contenido expuesto se plasma de forma descriptiva, dejando fuera la explicación de las causas de los hechos y propuestas de acciones para prevenirlas, es decir de forma proactiva.

En lo relativo a los enfoques que se abordan en las tesis, estos están permeados de un entramado de constructos (teoristas, epistémicos, metodológicos y técnicos) que, si bien resultan importantes, se precisa de un nivel de concreción en las tesis que muestre claramente la necesidad del estudio y donde se vean representados los derechos humanos y el enfoque de género.

Las fuentes de información de las que se obtienen los datos para los estudios no toman en cuenta la esencia de las fuentes primarias para el análisis, se basan en análisis de información documental preexistente y obtenida de terceros, dando como resultados conclusiones redundantes y aportes poco novedosos para la problemática del Femicidio.

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, es necesario el análisis de múltiples factores para comprender el fenómeno del Femicidio, especialmente desde la prevención porque es un área de investigación del Trabajo social. Analizando factores socioeconómicos, sociales y culturales desde una perspectiva de género, se podrá disminuir en gran medida la existencia de la problemática en cuestión, en especial porque es a partir de la contextualización y la caracterización de las situaciones experimentadas por las personas, que se encuentran las soluciones prácticas desde la realidad.

Contribuciones de los autores

Este artículo ha sido elaborado 100% por la autora, en cuanto al diseño de la investigación, redacción del texto, análisis correcciones formales, metodología, conceptualización, marco teórico, revisión, edición, escritura y supervisión.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, L., Castillo, L., & Huertas, S. (2015). *Estado del Arte: Evolución de la mujer en la participación laboral, política educativa, en los últimos diez años, en Colombia*. [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC.
- Achury, A. (2018). *Estado del arte de las investigaciones en el énfasis de gestión educativa y evaluación, de la Maestría en Educación, Universidad Externado de Colombia (2011- 2015)*. [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/851>
- Agencia EFE, (09 de marzo de 2021). Ecuador ha registrado 23 femicidios en lo que va de 2021. El Comercio. <https://www.elcomercio.com/actualidad/seguridad/ecuador-femicidios-judicatura-cifras-maldonado.html>
- Bonilla, C. (2015). *Estado del arte de los trabajos de grado de los estudiantes del programa de trabajo social, sede principal en los períodos de tiempo 2013 y 2014*. [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional UNIMINUTO.
- Bravo, D. (07 de mayo de 2018). Dinased: 29 femicidios registrados en Ecuador entre enero y abril del 2018. El Comercio. <https://www.elcomercio.com/actualidad/seguridad/ecuador-femicidio-violencia-loja-dinased.html>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Paidós. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Bourdeau, P & Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. (p.1, 2ª ed., Vol. 2). SAGE. <https://books.google.com>
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc. <https://www.noveduc.com//diseno-de-proyectos-de-investigacioncualitativa/843/9789875382954>
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, 44, 165-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>

- Lagarde, M. (2004). ¿A qué llamamos feminicidio? 1er Informe Sustantivo de actividades 14 de abril 2004 al 14 abril 2005. https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/marcela_lagarde/feminicidio.pdf
- Lagarde, M. (2006). El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/16_DiplomadoMujeres/lecturas/modulo2/2_MarcelaLagarde_El_derecho_humano_de_las_mujeres_a_una_vida_libre_de_violencia.pdf
- Millán, M. (25 de febrero al 10 de marzo de 2020). Emprendimiento y Trabajo Social: Un Análisis Del Estado De La Cuestión. En R. Rivera [Coordinador]. III Congreso Virtual Internacional sobre Economía Social y Desarrollo Local Sostenible. Universidad Autónoma Chapingo, México.
- Moncayo, H., & Sánchez, V. (2020). *Violencia de género en la adolescencia: estado del arte de las investigaciones realizadas en el periodo 2010 -2020 en Ecuador*. [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana.
- Montenegro, J. (2018). Estado del arte sobre el feminicidio en el Perú. Características y tendencias. *Revista Paian*, 9(2), 17–34. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/942>.
- Niño, M. (2014). Estado del arte de la violencia intrafamiliar en Colombia: estudios socio-jurídico. *Revista de Derecho Público*. 33. https://derechopublico.uniandes.edu.co/components/com_revista/archivos/derechopub/pub471.pdf
- Ortiz, E. (22 de abril de 2019). Mujeres asesinadas: una cuestión de salud pública. <https://gk.city/2019/04/22/numeros-femicidios-ecuador/>
- Quijada, K. (2018). Rasgos de la excelencia en la investigación: proactividad, pasión por el conocimiento y resiliencia. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 51, 1-19. [https://dx.doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-011](https://dx.doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-011)
- Reyes, M., Mayorga, C., & De Araújo Menezes, J. (2017). Psicología y Feminismo: Cuestiones epistemológicas y metodológicas. *Psicoperspectivas*, 16(2), 1-8. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas/vol16-issue2-fulltext-1116>

- Rojas, M. (2002). *La política de género en el estado colombiano: un camino de conquistas sociales*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional.
- Ruiz, H., & Bernal, Y. (2014). *Estado del arte de los trabajos de grado realizados en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre desde el primer semestre de 2009 al primer semestre de 2013*. [Tesis de grado, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre.
- Silgado, L. (2017). *Feminicidio en Colombia*. [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional UNIMINUTO.
- Tolosa, S. (2016). *Violencia hacia las mujeres y femicidio en la prensa argentina. Un análisis discursivo de los diarios La Nación y Página 12*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Rosario]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2678594?show=full>
- Toral, K., Espinoza, J. y Vilela, W. (2021). Análisis sobre el delito de femicidio y su relevancia dentro del marco penal ecuatoriano. *Revista Reciamuc*, 5(2), 237-258. <https://dx.doi.org/10.26820/reciamuc/5>



Educación en Trabajo Social y elementos explicativos de la formación disciplinar en campo en el contexto de COVID-19. Lecciones desde la Universidad de Cádiz

Social Work Education and explanatory elements of disciplinary training in the field in the context of COVID-19. Lessons from the University of Cádiz

Carlos Andrade-Guzmán (1) y Paula Sepúlveda-Navarrete (2)

(1) Universidad de Chile

(2) Universidad de Cádiz

Resumen: La educación de campo es un componente del proceso formativo que permite aplicar los conocimientos aprendidos en el aula en los espacios territoriales, lo que ha sido particularmente difícil en el contexto de la pandemia por COVID-19. Esta requiere de acompañamiento y seguimiento para la adquisición de las competencias previstas. Por este motivo, el presente estudio busca observar la relación entre la valoración del alumnado respecto del acompañamiento entregado tanto por el centro de práctica en los territorios como por la universidad en el contexto de pandemia. Se utiliza un diseño cuantitativo con alcance explicativo usando datos secundarios para el análisis. Como resultado se destaca que la formación en trabajo social está correlacionada con el cómo el alumnado evalúa el acompañamiento que entregan los centros de inserción en los territorios y cómo evalúan el acompañamiento de la universidad en el proceso de educación de campo, lo que lleva a concluir la relevancia de fortalecer las condiciones para el acompañamiento en los territorios y la necesidad de que el acompañamiento dado por la universidad refuerce el vínculo con el alumnado en el proceso formativo.

Palabras clave: Formación, Trabajo Social, Acompañamiento, Universidad, Educación de campo.

Abstract: Field education is a component of the training process that allows the knowledge learned in the classroom to be applied in territorial spaces, which has been particularly difficult in the context of the COVID-19 pandemic. This requires accompaniment and monitoring for the acquisition of the expected skills. For this reason, the present study seeks to observe the relationship between the student's assessment of the support provided both by the practice center in the territories and by the university in the context of the pandemic. A quantitative design with an explanatory scope is used using secondary data for the analysis. As a result, it is highlighted that training in social work is correlated with how the students evaluate the accompaniment provided by the insertion centers in the territories and how they evaluate the accompaniment of the university in the field education process, which leads to the conclusion about the relevance of strengthening the conditions for accompaniment in the territories and the need for that the accompaniment given by the university to reinforce the link with the students in the training process.

Keywords: Training, Social Work, Education, Accompaniment, University, Field Education.

Recibido: 25/05/2022 Revisado: 25/08/2022 Aceptado: 25/08/2022 Publicado: 15/01/2023

Referencia normalizada: Andrade Guzmán, C. y Sepúlveda Navarrete, P. (2023). Educación en Trabajo Social y elementos explicativos de la formación disciplinar en campo en el contexto de COVID-19. Lecciones desde la Universidad de Cádiz. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 185-204. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0008>

Correspondencia: Carlos Andrade Guzmán. Universidad de Chile. Correo electrónico: carlos.andrade@uchile.cl

Agradecimientos: A la Dirección de Investigación de la PUCV, proyecto DI 039.404 "Nuevas territorialidades del quehacer profesional en tiempos de COVID-19: Un estudio internacional sobre subjetividades profesionales en intervención social", y a la ANID, proyecto FOVI210050 "Estudio internacional sobre la disposición subjetiva al quehacer laboral remoto post COVID-19: Relevando imaginarios profesionales." Investigaciones desarrolladas por el Núcleo de investigación sobre las profesiones en las sociedades contemporáneas, PUCV.

1. INTRODUCCIÓN

A poco más de dos años del inicio de la pandemia del denominado COVID-19 es posible observar con algo más de distancia el impacto que ha tenido en los diversos ámbitos de la vida. Cada país tomó medidas que consideraba apropiadas para la contención de la enfermedad y entre ellas existieron algunas que afectaron directamente la educación en todos sus niveles, incluyendo la universitaria. Específicamente, en España, el *Real Decreto 463/2020 (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020), de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*, en su artículo 9, Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación, estableció la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza, incluida la universitaria. Según que avanzó la pandemia, nuevas medidas fueron surgiendo, adaptándose a los nuevos escenarios, especialmente tras el inicio de las vacunaciones.

Desde un comienzo esta situación causó preocupación e interés en la comunidad académica, generándose numerosas publicaciones que han abarcado diversos ámbitos de la vida universitaria, tales como los relacionados con la educación en línea o educación virtual como respuesta ante la pandemia y su impacto en la educación (véanse, por ejemplo, las contribuciones de López-Jara et al., 2021; Chanto & Mora, 2021 o Abreu, 2020) o las consecuencias de la pandemia en la salud física y mental de estudiantes, profesorado y personal administrativo (Marco-Ahulló et al., 2022; Talavera-Salas et al., 2021; Jorquera & Herrera, 2020; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021), entre otros.

En nuestro caso, la preocupación se ha dirigido hacia un aspecto de la formación en trabajo social que es central: la educación de campo a través de las prácticas preprofesionales. En España, según el *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social* (Vázquez, 2005), estas son denominadas prácticas profesionales de Trabajo Social. En la Universidad de Cádiz, estas pueden ser realizadas tanto por prácticas curriculares como

extracurriculares, debiendo estas últimas ser convalidadas por organismos competentes de la universidad. Según el ya mencionado *Libro Blanco del Título Grado en Trabajo Social* (Vázquez, 2005, p. 294) estas “tendrán la consideración de prácticas clínicas, con el máximo grado de experimentalidad posible” y se reconoce la relevancia de los/as supervisoras/es de los centros de inserción institucional en los territorios, así como el acompañamiento del profesorado de la materia de Trabajo Social.

En la Universidad de Cádiz, esto se ha concretado en la asignatura Prácticas II del Grado en Trabajo Social, que se encuentra en el octavo semestre (último), aunque existe la posibilidad de realizarlas en el séptimo semestre si el alumnado cumple con los requisitos previos (haber superado o convalidado 162 créditos, independientemente de ser asignaturas básicas, obligatorias u optativas).

En este contexto, la educación de campo, en la figura de prácticas, es concebida como un conjunto de actividades orientadas a un aprendizaje basado en la acción y la experiencia para permitir la adquisición e integración de destrezas y conocimientos. Esto debería permitir el desarrollo de una serie de competencias generales y específicas. A saber, según consta en la Memoria verificada del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Cádiz (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2019):

- Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.
- Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes.
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.
- Administrar y ser responsable de su propio trabajo, asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.

- Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos, identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.
- Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.

Para esto, el alumnado cumple un total de 300 horas (aproximadamente 12 semanas a razón de 5 horas diarias) en centros de inserción institucional que pueden ser entidades públicas y privadas, bajo la tutorización directa de un/a trabajador/a social de la entidad (tutor/a profesional) y el acompañamiento de un/a tutor/a académico/a perteneciente al Área de Trabajo Social y Servicios Sociales (a saber, personal docente o docente/investigador perteneciente a las ramas de conocimiento de trabajo social, sociología o antropología, entre otras).

Las prácticas se rigen por el Reglamento UCA/CG08/2012, de prácticas académicas externas de las/los alumnas/os de la Universidad de Cádiz y por el Reglamento interno por el que se regulan las prácticas curriculares en la Facultad de Ciencias del Trabajo, los cuales señalan que el/la tutor/a profesional supervisará el desarrollo de la práctica del/la alumno/a en la entidad en los territorios, acordando con el/la tutor/a académico/a el proyecto formativo que deberá desarrollar. Este deberá fijar los objetivos educativos y las actividades que se llevarán a cabo en el centro de inserción, y estos objetivos se establecerán considerando las competencias antes mencionadas. El/la tutor/a académico/a, por su parte, será responsable de la evaluación de la formación adquirida por el/la alumno/a en la educación de campo, debiendo realizar, por lo menos, tres sesiones de tutoría (una al comienzo, otra a la mitad del período y otra al finalizar). Para dicha evaluación se tendrá en cuenta el aprovechamiento de las tutorías (30% de la nota), la calificación que establezca el/la tutor/a profesional (30% de la nota) y la memoria final de prácticas –un informe descriptivo de las funciones desarrolladas, su aprovechamiento y su correspondencia con el proyecto formativo, la cual tiene un formato estandarizado para todos los grados de la Universidad de Cádiz– (40% de la nota).

Cabe relevar que, en el marco de la crisis sociosanitaria, la organización de las prácticas curriculares se vio trastocada por la situación generada por la pandemia del COVID-19. Tanto el curso 2019-2020 como el curso que analizamos en este estudio (2020-2021) vieron una modificación importante en la realización de las prácticas, debiendo agregarse adendas a los programas de la asignatura para establecer alternativas que permitieran el logro de los resultados y el desarrollo de las competencias de la mejor forma posible.

En este contexto, en el curso académico que analizamos (2020-2021), se establecieron tres modalidades de prácticas curriculares en los centros de inserción: completamente online (especialmente en entidades que trabajan con población altamente vulnerable a la enfermedad), híbridas (algunos días se asistía físicamente a la entidad y otros se realizaban de forma remota) y completamente presenciales. En la primera y segunda modalidad estuvieron muy pocos/as alumnos/as (3 y 4, respectivamente), por lo que la presencialidad fue la modalidad que la mayor parte realizó. Además de estas modalidades, dada la falta de oferta de plazas de prácticas, se ofreció a una parte del alumnado la realización de trabajos en campo supervisados cercanamente por sus tutores/as académicos/as, sumado a la participación en diferentes actividades formativas sobre práctica profesional en el período. Estos casos no fueron considerados en el estudio dado que nos se vincularon con centros de inserción en los territorios. Teniendo en cuenta estos antecedentes, y reconociendo que, en el contexto de la crisis sociosanitaria, las/los estudiantes han desarrollado su educación de campo principalmente de forma presencial con las complejidades propias que la pandemia ha impuesto, nos hemos planteado algunas preguntas que buscamos responder en el presente estudio:

- En el marco de la educación de campo realizada en el contexto de pandemia por COVID-19, ¿existe algún tipo de relación entre la formación en trabajo social con la valoración que las/los estudiantes hacen del acompañamiento entregado por el centro de inserción de práctica en los territorios y con la valoración del acompañamiento brindado por la universidad?

- De haber relación entre ellas, ¿en qué medida estas explican la formación en trabajo social en los territorios?
- ¿Qué elemento tiene mayor peso explicativo en la formación en trabajo social en los territorios?

Dentro de este marco, este artículo lo hemos estructurado en las siguientes secciones: la primera, constituida por esta introducción; una segunda en la que exponemos las premisas conceptuales que han orientado este estudio, así como también el posicionamiento paradigmático desde el cual lo hemos llevado adelante; en la tercera exponemos la metodología del trabajo; en la cuarta presentamos sus resultados y, finalmente, en la quinta sección presentamos las conclusiones del estudio, relevando algunos desafíos para la educación de campo en trabajo social.

2. PREMISAS CONCEPTUALES Y POSICIÓN PARADIGMÁTICA EN ESTA INVESTIGACIÓN

La posición paradigmática desde la cual nos situamos para comprender la educación en trabajo social es crítica (Healy, 2001). Adherimos a la convicción de que existe un vínculo entre el trabajo social y los derechos humanos (Al-Nashif, 2018; De Robertis, 2018; Rubilar, 2018; Staub-Bernasconi, 2016) que es indivisible. Por tanto, todo proceso formativo en trabajo social debe encontrarse al servicio de la realización de los derechos humanos (Naciones Unidas, 1995), los que, de manera importante, son ejercidos en los territorios. En este contexto, entendemos que la formación disciplinar debe fortalecer la preparación para que futuras/futuras trabajadoras/trabajadores sociales, por un lado, comprendan los territorios y, por otro, puedan reconocer el rol de la disciplina en la generación de condiciones para el ejercicio de los derechos en ellos. En esta línea, la experiencia formativa que tengan las/los estudiantes, se encontrará, al menos en parte, vinculada con el tipo de acompañamiento o vínculo que se establezca con el territorio y, para efectos de este estudio, con quienes acompañan su proceso de educación de campo desde los centros de inserción institucional.

Dentro de este marco, en los territorios, particularmente en la educación en trabajo social, se juega una parte importante del proceso formativo, en tanto, el componente de educación de campo, tradicionalmente (pero no de forma exclusiva), en la modalidad de prácticas, provee de una oportunidad crucial de aplicación de los conocimientos incorporados en el aula en los propios espacios territoriales. Así, la educación de campo se ha comprendido como “el “corazón” de la educación en Trabajo Social” (Robertson, 2013, p. 99), lo que la hace crucial en la formación disciplinar (Andrade-Guzmán and Eissmann-Araya, 2020; Parola, 2020; Wayne, Raskin, and Bogó, 2010).

En este contexto, para efectos de este trabajo entenderemos por territorio a algo que va más allá del espacio en tanto lugar físico con fronteras; más allá de áreas geográficas en las cuales diversos campos de la política y la intervención social tienen responsabilidades y ámbitos de actuación - educación, salud, seguridad, etc. – (Diloretto and Larocca, 2013; Giraldez, 2013; Rojas and Rodríguez, 2013). Así, desde cómo lo comprendemos, corresponde a una construcción compleja permeada de una multiplicidad de determinaciones - socioculturales, económicas, políticas, legales, ambientales, individuales, comunitarias, etc. –(Diloretto and Larocca, 2013; Rojas and Rodríguez, 2013). Es también “un medio fundamental en el proceso de producción de la vida” (Testa, 2015, p. 79), el cual “incluye lo simbólico, lo identitario, y que contiene en su interior tensiones por la representación, interjuegos de poder e imaginarios en cuanto a su desarrollo” (Giraldez, 2013, p. 23), siendo, por tanto, dinámico y no adscrito únicamente a límites físico-geográficos que lo circunscriben.

Para efectos de este trabajo, esta comprensión dinámica del territorio es central, en tanto en el contexto de COVID-19, la educación de campo debió tensionar y flexibilizar las formas de actuación para dinamizar los aprendizajes esperados en trabajo social. En este sentido, el acompañamiento en los territorios se ha vuelto doblemente crucial, en tanto ha debido adaptarse a las tensiones propias que ha impuesto el contexto sociosanitario. Ello, no obstante, sin perder la posibilidad de acompañar los espacios formativos desde una reflexión crítica que reconozca y

problematicas las estructuras de desigualdad que ha, en muchos casos, visibilizado la crisis sociosanitaria. Al respecto, el acompañamiento entregado a las/los estudiantes ha supuesto (y sigue haciéndolo) una oportunidad para revisar las propias concepciones paradigmáticas que se tienen respecto al poder, la desigualdad y el privilegio desde un marco de justicia social y una perspectiva anti opresiva (Das and Carter, 2014; Parola, 2020), lo cual es fundamental para la formación de futuros/futuras trabajadores/as sociales críticos/as, en general, y en el marco de las desigualdades develadas por el contexto de COVID-19, en particular.

En este contexto, la función de la supervisión, por un lado, del personal docente universitario y, por otro, de tutores/as de los centros de inserción es crucial, entre otras razones, debido a la retroalimentación que pueden proporcionar como un mecanismo de mejora al aprendizaje de las/los estudiantes (Andrews and Harris, 2017; Beddoe et al., 2011; Kourgiantakis, Sewell, and Bogo, 2018; Puig-Cruells, 2020). Siguiendo a Ghirdelli (2020, p.46), “la supervisión permite potenciar el pensamiento, las capacidades y competencias profesionales. También favorece el aprendizaje, impide el acomodo acrítico a las situaciones, o sea, persigue interrogarse, actuar de forma reflexiva y contribuye a la generación de conocimiento”. Así, en este trabajo reconocemos la oportunidad que brinda la supervisión en la educación de campo en tanto generadora de espacios para la reflexión crítica (Beddoe et al., 2011) y en pos de apuntar a una formación de futuras/os trabajadoras/es sociales con la habilidad de cuestionar, entre otras, las propias posiciones paradigmáticas, teóricas y metodológicas para llevar adelante procesos de intervención en los territorios, en general, y desde la perspectiva de territorios afectados por el COVID-19, en particular.

3. METODOLOGÍA

Diseño y alcance

El estudio lo hemos llevado adelante a través de un diseño cuantitativo con alcance explicativo. Nos basamos en un análisis de datos secundarios. Para ello, utilizamos la base de datos correspondiente a la evaluación de los procesos de práctica correspondiente al curso 2020-2021. La base contiene al total de la población de estudiantes que tuvieron su educación de campo en el período comprendido entre octubre de 2020 y septiembre de 2021. Dentro de este período se realizaron tres turnos, dado que las condiciones de la pandemia obligaron a adelantar o postergar el inicio de las prácticas de algunos grupos de alumnado, las que tradicionalmente se llevan a cabo entre febrero y mayo de cada curso académico. La cantidad total de estudiantes correspondió a 94 personas, las que, en su totalidad, han sido tomadas como referencia para el análisis.

La evaluación de los procesos de práctica consulta por, entre otros, distintos elementos vinculados al proceso de inserción en los territorios, así como también, en relación al acompañamiento entregado por la Universidad, los que las/los estudiantes deben evaluar.

Técnica de análisis y variables

En términos de técnica de análisis, dadas las preguntas de investigación abordadas en nuestro estudio, optamos por la correlación de Pearson para abordar la pregunta uno, y por el análisis multivariable en base a regresión lineal múltiple para las preguntas dos y tres. Considerando que las variables en la evaluación del alumnado estaban medidas en escalas de intervalo de 1 a 5, en donde 1 correspondía a la peor evaluación y 5 a la máxima dada por las/los estudiantes en torno a un conjunto de ítems, optamos por construir escalas de orden continuo. De este modo nos ajustamos a los requisitos metodológicos para un modelo de regresión lineal, el que requiere que la variable dependiente sea de este tipo de manera de respetar el supuesto de distribución normal de los residuos y de varianza constante (Cea, 2004). En este contexto, construimos las escalas sobre la base de valores medios. Ello permitió mantener el rango y sentido interpretativo, indicando que, mientras

más cerca estuviese el/la estudiante del valor 5 en las respectivas escalas, su evaluación sería más positiva en torno a diferentes aspectos de su proceso de educación de campo. En este marco, con miras a construir escalas metodológicamente plausibles, analizamos la fiabilidad de cada una con base al análisis de alfa de Cronbach. En todos los casos, las escalas elaboradas superaron umbrales de 0,750, lo cual consideramos adecuado, dado que se sobrepasaba el umbral teóricamente aceptado de 0,700. Los resultados del análisis de fiabilidad de las escalas se presentan a continuación en base a los ítems del instrumento de evaluación.

Tabla 1. Análisis de fiabilidad de las escalas

| |
|---|
| Escala: Formación en trabajo social |
| Ítems: |
| <ul style="list-style-type: none">• Contribución de la formación recibida en la titulación para el desarrollo de la práctica• La práctica ha servido para afianzar los conocimientos y habilidades adquiridos en la titulación• Grado de adecuación entre los conocimientos y habilidades adquiridas en el título a futuras demandas profesionales del centro de inserción en el que he realizado las prácticas |
| Alfa de Cronbach: 0,896 |
| Escala: Acompañamiento del centro de inserción en los territorios |
| Ítems: |
| <ul style="list-style-type: none">• Valoración de las relaciones con la empresa en el ámbito personal• Valoración de los servicios de tutela recibidos en el centro de inserción durante el periodo de práctica• Valoración de la labor del/la tutor/a• Valoración de las actividades realizadas en relación con los estudios cursados• Valoración del cumplimiento de las líneas de trabajo previstas• Valoración de la adecuación de las instalaciones del centro de inserción• Valoración de la suficiencia de materiales para realizar actividades• Valoración sobre la posibilidad de conocer con detalle el funcionamiento del centro de inserción |
| Alfa de Cronbach: 0,774 |
| Escala: Acompañamiento de la universidad |
| Ítems: |
| <ul style="list-style-type: none">• Valoración de la información entregada por la Universidad• Valoración de la facilidad de uso y funcionamiento de la plataforma informática• Evaluación del seguimiento y control realizado por la Universidad• Valoración de la evaluación realizada durante la educación de campo• Valoración sobre la atención de dudas y resolución de incidencias presentadas durante la formación de Campo |
| Alfa de Cronbach: 0,856 |

Fuente: Elaboración propia.

En base a la creación de escalas, y en diálogo con nuestras preguntas de investigación, tomamos como variable dependiente la “Formación en trabajo social”, mientras que las otras como independientes. En una primera prueba del modelo de regresión lineal se advirtió que el coeficiente asociado al intercepto (beta cero) y a la variable acompañamiento de la universidad no dieron significativos en términos estadísticos. Ello, una vez estudiada la

correlación entre las variables y la relación lineal entre ellas en torno a gráficos de dispersión. Asimismo, los residuos no distribuyeron de manera normal. En este marco, se identificaron algunos valores atípicos estadísticamente en el conjunto de datos. Se hicieron nuevas pruebas al filtrar un solo caso de los atípicos, lo que permitió arribar a un modelo en que los valores residuales, si bien, no distribuyeron de forma normal, sí permitió que la variable asociada al acompañamiento de la universidad durante la educación de campo se volviera significativa. Con ello, a su vez, se logró cumplir con algunos de los supuestos primordiales para elaborar metodológicamente un modelamiento con regresiones de orden lineal (linealidad entre las variables y baja multicolinealidad). El beta asociado al intercepto siguió siendo no significativo. Sin embargo, considerando que en términos metodológicos e interpretativos, este no es el de mayor relevancia (Gujarati and Porter, 2010), consideramos el modelo como adecuado. Finalmente, debemos señalar que todos los análisis fueron realizados utilizando SPSS 19. Teniendo esto en cuenta, presentamos a continuación los resultados de nuestro estudio.

4. RESULTADOS

En relación con nuestra primera pregunta de investigación, observamos en base al análisis de correlación de Pearson que la formación en trabajo social se encuentra correlacionada en términos estadísticos con el cómo las/los estudiantes evalúan el acompañamiento que les entregan los centros de inserción en los territorios y con cómo evalúan el acompañamiento de la universidad en el proceso de educación de campo. En ambos casos, las correlaciones son positivas, indicando que, a medida que aumenta la evaluación del acompañamiento, también aumentaría el cómo evalúan la vivencia de formación disciplinar en campo. Se presentan los resultados del análisis de correlación a continuación:

Tabla 2. Correlación de Pearson entre “Formación en trabajo social”, “Acompañamiento del centro de inserción en los territorios”, “Acompañamiento de la universidad” (1)

| Correlación de Pearson | de Acompañamiento del centro de inserción en los territorios | Acompañamiento de la universidad |
|-----------------------------|--|----------------------------------|
| Formación en trabajo social | 0.706* * | 0.470** |

**p<.01

Fuente: Elaboración propia.

(1) El análisis no considera el caso considerado como atípico.

En términos de responder a las preguntas de investigación dos y tres, se tiene que en relación a la interrogante sobre en qué medida el acompañamiento brindado por el centro de inserción en los territorios y el acompañamiento dado por la universidad explicarían la formación en trabajo social, tomando en consideración el coeficiente de determinación (o valor R²) entregado por el modelo de regresión, el que explica el monto de varianza de la variable dependiente explicado por el conjunto de variables independientes, se tiene que este alcanza un valor de 0,539. Ello, indicaría que el 53.9% de la variabilidad en la formación en trabajo social estaría siendo explicada por la evaluación que se realiza del acompañamiento del centro de inserción y el acompañamiento de la universidad en la educación de campo en el contexto de pandemia.

Por su parte, en relación con la pregunta sobre cuál de los elementos - acompañamiento del centro de inserción y acompañamiento de la universidad - tendría mayor peso explicativo en la formación disciplinar, los coeficientes estandarizados del modelo indican que el mayor peso lo tendría el acompañamiento brindado por el centro de inserción (0,617), seguido por el acompañamiento de la universidad (0,219). Estos valores se aprecian en la tabla siguiente:

Tabla 3. Resultados de la regresión múltiple para explicar cambios en la Formación en trabajo social (Y) basado en la evaluación del Acompañamiento del centro de inserción en los territorios (X1) y la evaluación del Acompañamiento brindado por la universidad (X2)

| Variable dependiente: Formación en trabajo social | Coeficientes beta | B (coeficiente estandarizado) |
|---|-------------------|-------------------------------|
| Acompañamiento del centro de inserción en los territorios | 0,948* | 0,617 |
| Acompañamiento de la universidad | 0,217* | 0,219 |
| | N | 93 |
| | Intercepto | -0,805 |
| | R2 | 0,539 |
| | R2 ajustado | 0,529 |

*p<.05

Fuente: Elaboración propia.

Con los elementos del modelo hemos podido construir una ecuación de regresión para analizar cambios en la formación disciplinar en el contexto de COVID-19. A saber:

$$\text{Formación en trabajo social} = -0,805 + 0,948^* \text{ acompañamiento del centro de inserción en los territorios} + 0,217^* \text{ acompañamiento brindado por la universidad}$$

Dado que, sin considerar el beta asociado al intercepto, en todos los casos estos son significativos, se aprecian relaciones entre las variables comprendidas como con “pendiente positiva”. Así, la pendiente positiva asociada al acompañamiento del centro de inserción (0,948) indicaría que, manteniendo constante el acompañamiento de la universidad, un aumento de un punto en la evaluación que hagan las/los estudiantes en relación al acompañamiento que les entrega el centro en los territorios en el contexto de educación de campo bajo un marco de COVID-19, aumentaría, en promedio, en 0,948 puntos la evaluación positiva de la vivencia de la formación en Trabajo Social.

Por su parte, manteniendo constante el acompañamiento brindado por el centro de inserción, un aumento en un punto en la evaluación dada al acompañamiento entregado por la universidad, aumentaría, en promedio, en 0,217 puntos la evaluación positiva de la vivencia de la formación disciplinar.

5. CONCLUSIONES

En este estudio, desde un reconocimiento de las complejidades que ha implicado llevar adelante educación de campo en los territorios en el marco de la pandemia por COVID-19, nos hemos orientado a responder, en primer lugar, si es que existe algún tipo de relación entre la formación disciplinar en trabajo social y la valoración que las/los estudiantes hacen del acompañamiento entregado por el centro de inserción de práctica en los territorios y la valoración del acompañamiento brindado por la universidad. En segundo lugar, en el caso de haber algún tipo de relación, en qué magnitud se explica la formación. Finalmente, hemos buscado responder qué tipo de acompañamiento tiene mayor peso explicativo en la formación en trabajo social que se ha llevado adelante en el marco de la crisis sociosanitaria.

Considerando lo anterior, en base a un análisis estadístico de correlación y de regresión múltiple, hemos podido determinar que la formación se encuentra correlacionada estadísticamente con el acompañamiento que entregan los centros de inserción, así como también con el brindado por la casa de estudios. En este marco, el acompañamiento del centro en los territorios es el que presenta una correlación mayor con la formación en el contexto de la educación de campo en pandemia.

Por su parte, ambos acompañamientos explican más de la mitad de la experiencia formativa (casi un 54%), lo que daría cuenta de que la formación, particularmente en pandemia, requiere de manera importante ser acompañada por los/las actores/as que tienen un rol formativo en la educación de campo. En este marco, en relación con nuestra tercera pregunta, hemos podido identificar que el mayor peso explicativo en la

formación lo tiene el acompañamiento que entrega el centro de inserción de práctica en los territorios.

Considerando lo anterior, se reconocen desafíos para la formación disciplinar en trabajo social, particularmente, en términos de educación de campo. A saber, en primer lugar, reconociendo la relación que existe entre los tipos de acompañamiento y la experiencia formativa, y el mayor peso explicativo que tiene el otorgado por el centro de inserción en los territorios, es importante relevar la necesidad de que las personas que realizan esta tarea cuenten con competencias y habilidades para acompañar la formación en trabajo social. Tal y como se concibe el proceso, el alumnado está en constante cercanía con esta figura profesional, quien es la que propone el proyecto formativo y su concreción en las actividades tanto puntuales como permanentes, siendo, además, un modelo respecto de cómo se lleva a cabo la labor profesional. Esto es particularmente importante en el desarrollo formativo en la universidad de Cádiz, donde no existen procesos intermedios de educación de campo en las cuales el alumnado pueda tener un acercamiento directo a la intervención profesional del trabajo social.

Por otra parte, pese a este mayor peso explicativo mencionado anteriormente, es necesario que el acompañamiento de la universidad sea muy presente en los procesos vividos por las/los estudiantes. Como expusimos, el acompañamiento de la casa de estudios se materializa, entre otros, en tres tutorías a lo largo de la formación de campo. En este sentido, reconociendo la importancia del vínculo en los procesos formativos, se debiesen implementar medidas para que el acompañamiento brindado por la universidad refuerce el vínculo con las/los estudiantes en el proceso formativo. No obstante, y desde la posición crítica que hemos tomado en nuestro estudio, ello en ningún caso debe llevarse a cabo sumando mayor cantidad de actividades a las horas de trabajo con las que cuentan las/los académicos/académicos. En esta línea, explorar medidas como una mayor descarga horaria de cátedras (para el curso en cuestión, la descarga fue de 0,4 horas por alumno/a) o disminución de labores administrativas simplificando procesos burocráticos asociados a la tutorización, entre otras,

podría redundar en la posibilidad de brindar un mayor acompañamiento para resolver de forma constante, dudas e inquietudes que surjan de los procesos de educación de campo, sin sobrepasar la carga docente de las/los académicas/os.

En una línea similar, reconociendo la importancia del acompañamiento del centro de inserción en la formación, se vuelve un imperativo ético asegurar que este acompañamiento no sea vivenciado como una carga adicional a la que tienen las/los profesionales de la intervención que se involucran en el proceso formativo de los/las futuros/as trabajadores/as sociales.

Al respecto, que tanto las/los actoras/es del centro de inserción, como quienes conforman la planta académica de la universidad puedan contar con condiciones resguardadas para el acompañamiento de estudiantes, se considera prioritario en pos de asegurar procesos formativos en campo que, siendo por definición complejos, en el marco de la pandemia por COVID-19 han visto incrementados los desafíos que se deben enfrentar en la educación en trabajo social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación En Línea Como Respuesta a La Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience* 15(1):1–15.
- Al-Nashif, N. (2018). Human Rights and Social Work. *Global Social Work*, 8(1), 9–18. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.28040-9>.
- Andrade-Guzmán, C., and Eissmann-Araya, I. (2020). Educación Superior En Trabajo Social En Chile y Formación Para La Intervención En Situación de Calle. Desafíos Desde La Evaluación Que Interventores Hacen de Sus Procesos de Práctica Pre-Profesional. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 30, 239–58. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8931.e-ISSN>.
- Andrews, P., and Harris, S. (2017). Using Live Supervision to Teach Counselling Skills to Social Work Students. *Social Work Education* 5479:1–13. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1270929>.

- Beddoe, L., Ackroyd, J., Shirley-ann, C., and Appleton, C. (2011). Live Supervision of Students in Field Placement: More than Just Watching Live Supervision of Students in Field Placement: More than Just Watching. *Social Work Education, 30*(5), 512–28. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.516358>.
- Cea, M. (2004). *Análisis Multivariable. Teoría y Práctica En La Investigación Social*.
- Chanto, C., and Mora, M. (2021). De La Presencialidad a La Virtualidad: Implicaciones Para La Población Estudiantil de La Universidad Nacional de Costa Rica, Ante La Pandemia Del COVID 19. *Revista Nuevo Humanismo, 9*(2), 19–38. <https://doi.org/10.15359/rnh.9-2.1>.
- Das, C., and Carter, J. (2014). Strategies for Critical Reflection in International Contexts for Social Work Students. *International Social Work, 57*(2), 109–20. <https://doi.org/10.1177/0020872812443693>.
- Diloretto, M., and Larocca, D. (2013). Desigualdad Educativa y Territorios. En *Trabajo social y territorio: reflexiones sobre lo público y las instituciones*, Testa, C. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ghiraldelli, R. (2020). Formación Profesional y La Práctica Supervisada En El Servicio Social Brasileño. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, 29*, 39–56. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.7554>.
- Giraldez, S. (2013). Diálogos En El Territorio. Organizaciones y Políticas Sociales, Sus Mutuas Implicancias. En *Trabajo Social y territorio: reflexiones sobre lo público y las instituciones* (pp. 21-31), Testa, C. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Gujarati, D., and Porter, D. (2010). *Econometría*. México, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Healy, K. (2001). *Trabajo Social: Perspectivas Contemporáneas*. Vol. O. Ediciones Morata.
- Jorquera, R., and Herrera, F. (2020). Salud Mental En Funcionarios de Una Universidad Chilena: Desafíos En El Contexto de La COVID-19. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria, 14*(2), e1310. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1310>.

- Kourgiantakis, T., Sewell, K. and Bogo, M. (2018). The Importance of Feedback in Preparing Social Work Students for Field Education. *Clinical Social Work Journal*, 0(0), 0. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0671-8>.
- López-Jara, A., Ruiz-Ruiz, M. and Gordillo-Mera, S. (2021). La Educación Virtual En Tiempo de COVID En La Universidad Católica de Cuenca Sede Macas. *Dominio de Las Ciencias* 7(5):561–80.
- Marco-Ahulló, A, Villarrasa-Sapiña, I. and Monfort-Torres, G. (2022). Estudio Descriptivo Sobre Las Diferencias de Género En El Estrés Académico Derivado Del Contexto COVID-19 En Población Universitaria Española. *Retos*, 43, 845–51.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020. Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2019). *Graduado o Graduada En Trabajo Social Por La Universidad de Cádiz*. Retrieved (<https://sede.educacion.gob.es/cid>).
- Naciones Unidas. (1995). *Derechos Humanos y Trabajo Social. Manual Para Escuelas de Servicio Social y Trabajadores Sociales Profesionales*. 1–99.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil, M., Idoaga, N., and Berasategi, N. (2021). *Estado Emocional Del Profesorado de Colegios y Universidades En El Norte de España Ante La COVID-19*. *Rev Esp Salud Pública*, 95.
- Parola, R. (2020). Problematizando Las Prácticas Preprofesionales En Trabajo Social. Desafíos y Perspectivas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 29(2020), 73–92. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714>.
- Puig-Cruells, C. (2020). El Rol Docente Del Tutor y Supervisor de Prácticas En Trabajo Social: Construcción de La Reflexividad y El Compromiso Durante La Formación a Través de La Supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 29, 57–72. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084>.
- De Robertis, C. (2018). Los Derechos Humanos, Principios Orientadores de La Práctica Del Trabajo Social. *Global Social Work*, 8(0), 19–34. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i0.7258>.

- Robertson, J. (2013). Addressing Professional Suitability in Social Work Education: Results of a Study of Field Education Coordinators' Experience. *Journal of Practice Teaching & Learning*, 11, 98–117. <https://doi.org/10.1921/2402110307>.
- Rojas, D., and Rodríguez, M. (2013). Conceptualización de Territorio En Trabajo Social: Aportes y Reflexiones. *Tendencias y Retos*, 18(2), 61–78.
- Rubilar, G. (2018). Trabajo Social y Derechos Humanos: Perspectivas, Posibilidades y Desafíos a Partir de La Experiencia Chilena. *Global Social Work* 8(0), 120–44. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i0.6494>.
- Staub-Bernasconi, S. (2016). Social Work and Human Rights—Linking Two Traditions of Human Rights in Social Work. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1(1), 40–49. <https://doi.org/10.1007/s41134-016-0005-0>.
- Talavera-Salas, I., Zela-Pacori, C., Calcina-Cuevas, S. and Castillo-Machaca, J. (2021). Impacto de La Covid-19 En El Estrés Académico En Estudiantes Universitarios. *Dominio de Las Ciencias*, 7(4), 1673–88.
- Testa, C. (2015). Espejos Cruzados. Relaciones Entre Pobreza Persistente y Déficit de Infraestructura. En *Instituciones y territorio: reflexiones de la última década* (pp. 77-90). Testa, C. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Vázquez, O. (2005). *Libro Blanco Título de Grado En Trabajo Social*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Wayne, J., Raskin, M., and Bogo, M. (2010). Field Education as the Signature Pedagogy of Social Work Education. *Journal of Social Work Education* 46(3), 327–39. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200900043>.



Muçulmanos em Odivelas. Dinâmicas e Comunidade(s)

Muslims in Odivelas. Dynamics and Community

Musulmanes en Odivelas. Dinámicas y Comunidad (es)

Paulo Mendes Pinto, Hélia Bracons, Natasha Martins, Daniel Mineiro, Joaquim Franco, Jorge Botelho Moniz, Marcos Bazmandegan y Fernando Campos

Universidade Lusófona de Lisboa

Resumo: O presente estudo é fruto do Projeto Carta das Religiões de Odivelas, elaborado pela área de Ciência das Religiões da Universidade Lusófona e realizado no âmbito do Plano Municipal de Integração dos Migrantes (PMIM). Esta é a primeira cartografia religiosa realizada em território português, tendo os dados recolhidos aprofundado questões relacionadas com práticas religiosas, dinâmicas sociais e vivências dos grupos que, na sua maioria, são compostas por imigrantes. A região utilizada como objeto de estudo destaca-se como sendo uma das áreas de maior riqueza multicultural e religiosa do distrito de Lisboa, Portugal.

Palavras-chave: Muçulmanos, Mesquitas, Imigrantes, Islamismo.

Abstract: The present study is the result of the Project Charter of Religions Odivelas, developed by the Department of Science of Religions of Lusófona University and carried out in the framework of the Municipal Plan for the Integration of Migrants (PMIM). This is the first religious cartography in Portuguese territory. The collected data deepened questions related to religious practices, social dynamics, and experiences of groups that, by and large, are constituted by immigrants. The region chosen as the object of study stands out as being one of the areas of greatest multicultural and religious richness in Lisbon District, Portugal.

Keywords: Muslims, Mosques, Immigrants, Islamism.

Resumen: Este estudio es el resultado del Proyecto Carta de las Religiones de Odivelas, elaborado por el área de Ciencias de las Religiones de la Universidade Lusófona y realizado en el ámbito del Plan Municipal para la Integración de los Migrantes (PMIM). Esta es la primera cartografía religiosa realizada en territorio portugués, cuyos datos recopilados profundizan cuestiones relacionadas con las prácticas religiosas, las dinámicas sociales y las experiencias de grupos que, en su mayoría, están compuestos por inmigrantes. La región utilizada como objeto de estudio se destaca como una de las áreas con mayor riqueza multicultural y religiosa en el distrito de Lisboa, Portugal.

Palabras clave: Musulmanes, Mezquitas, Inmigrantes, Islam.

Recibido: 17/05/2022 Revisado: 21/11/2022 Aceptado: 25/11/2022 Publicado: 15/01/2023

Referencia normalizada: Mendes Pinto, P., Bracons, H., Martins, N., Mineiro, D., Franco, J., Botelho Moniz, J., Bazmandegan, M. y Campos, F. (2023). Muçulmanos em Odivelas. Dinâmicas e Comunidade(s). *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 205-220. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0009>

Correspondencia: Hélia Bracons. Universidade Lusófona de Lisboa. Correo electrónico: helia.bracons@gmail.com

Financiamento: Este estudo integra-se no projeto Carta das Religiões de Odivelas, elaborado pela área de Ciência das Religiões da Universidade Lusófona e realizado no âmbito do Plano Municipal de Integração dos Migrantes (PMIM).

1. ENQUADRAMENTO

Como aponta Abdoolkarim Vakil (2003, p. 9), o crescimento do número de muçulmanos em Portugal foi gradual. Segundo, os dados das próprias comunidades: em 1974, logo após a transição democrática, este grupo era composto por cerca de 500 membros; em 1978, eram aproximadamente 5.000, fruto do processo de descolonização, ascendendo logo a cerca de 10.000 dois anos depois; em 1982, 15.000; e, nos inícios dos anos 2000, 25.000 e 30.000.

Os dados dos Censos, em virtude da resposta sobre religião não ser obrigatória, e de algum receio que os imigrantes, alguns ilegais, teriam de se apresentar oficialmente, são significativamente mais baixos: nos Censos de 2011, auto-identificavam-se como muçulmanos apenas 20.640 indivíduos.

Hoje, a totalidade de muçulmanos em Portugal, segundo o *World Population Review*, deve ascender a cerca de 65.000 (0,4% da população residente) (ONU, s.d.), apesar de no Censos de 2021 apenas se darem como muçulmanos 36.480 pessoas, talvez fruto, não só de a questão sobre religião não ser obrigatória, mas por causa dos fluxos migratórios ilegais. No inquérito de 2018 editado por Alfredo Teixeira, para toda a região metropolitana de Lisboa, a origem dos muçulmanos estava repartida em 66,7% de África e 33,3% da Ásia (Teixeira et al., 2018) Isso demonstra o seu crescimento, essencialmente pela via de um *mecanismo não natural*, ou seja, pela vinda de indivíduos de outros países.

Os principais contingentes podem ser analisados à luz das suas origens nacionais e organizaram-se em vários momentos:

“[...] Os primeiros muçulmanos a chegar ao nosso país eram estudantes universitários vindos de Moçambique, da comunidade de origem indiana. Algum tempo depois, e já com o processo de descolonização em marcha, foram-se juntando outras importantes parcelas de muçulmanos oriundos, em particular, de Moçambique e da Guiné-Bissau.

Segundo o Sheikh Zabir Edriss, Presidente do Centro Cultural das Colinas do Cruzeiro [Odivelas], profundo conhecedor da realidade portuguesa, a partir dos anos 90 do século passado, a maioria dos imigrantes que chega a Portugal vem directamente do continente asiático – Paquistão, Bangladesh e Índia.

São, sobretudo, do sexo masculino, em busca de trabalho, por conta de outrem ou investindo em pequenos negócios. Vivem agrupados em alojamentos. Aqui instalados, procuram obter a documentação que legalize a sua presença em Portugal para poderem, mais tarde, viajar dentro do espaço Schengen, já na companhia da família, para outros destinos, em particular para Inglaterra, Espanha (sobretudo, Catalunha) e França, onde podem encontrar compatriotas seus e melhores condições de vida. Outro grupo de cidadãos, estes do Bangladesh, beneficiando de mais apoio comunitário, dedicam-se à restauração.” (Henriques, 2021).

No que respeita às questões relativas à identidade, devem ser equacionadas, tanto na sua relação com os fluxos migratórios e as nacionalidades de origem, como na relação com as comunidades muçulmanas dos municípios envolventes. Como indicado no inquérito de 2018, referente à região metropolitana de Lisboa, 80% dos muçulmanos desta vasta geografia residiam na zona norte do Tejo e apenas 10% no concelho de Lisboa e outros tantos na zona sul. É na “Cintura de Diversidade Religiosa” da zona norte de Lisboa (Sintra, Amadora, Odivelas e Loures) que se concentra grande parte da população muçulmana de Portugal (Teixeira et al., 2018). Dentro desta “Cintura”, a organização das comunidades acontece em grande medida através da reprodução de identidades nacionais de origem, havendo comunidades claramente marcadas por essas geografias e pelos seus fluxos migratórios.

Em termos de integração, seguindo o relatório do *Migrant Integration Policy Index 2020*, relativo a 2019, Portugal encontrava-se no *top 10*, com uma taxa de integração de imigrantes *muito boa*, sendo ultrapassado, entre os 52 países analisados, somente pela Finlândia e pela Suécia.

2. METODOLOGIA

O projeto cartográfico intitulado Carta das Religiões de Odivelas usou, na sua análise de dados, padrões quantitativos e qualitativos sobre os espaços religiosos da região de Odivelas. Entre as questões abordadas utilizadas para composição do presente artigo destacam-se os valores relacionados à formação, disposição e relações sociais de cada uma das comunidades religiosas islâmicas, as quais serão mais bem explicadas na secção seguinte. Para agregar valor ao tema, foi realizada uma entrevista com um dos líderes muçulmanos de maior relevância local e, por fim, consultadas publicações académicas pertinentes para o objeto de estudo. Saliencia-se, também, que em todas as etapas foram respeitadas todas as diretrizes estipuladas pelo conselho de ética da Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa e contou com o total apoio da Autarquia de Odivelas.

3. A(S) COMUNIDADE(S) DE ODIVELAS

Segundo os Censos de 2011, em Odivelas residiam 1.769 muçulmanos (valor que corresponde a 12,45% dos muçulmanos residentes na área metropolitana de Lisboa). Entre os dezoito municípios que fazem parte desta região, apenas Lisboa, Sintra e Amadora apresentavam valores mais elevados (3.091, 2.889 e 1.811, respectivamente). Ainda segundo os dados de 2011, no concelho de Odivelas, a presença de muçulmanos era muito elevada (63,8%) na freguesia.

Estes valores, que em proporção numérica se devem ter mantido significativamente semelhantes aos dos Censos de 2021, de que ainda se aguardam resultados, implicam uma distribuição geográfica e urbanística que se percebe na localização das quatro mesquitas de Odivelas. Das quatro mesquitas localizadas no concelho, três situam-se na freguesia de Odivelas (Aisha Siddika, Centro Cultural Colinas do Cruzeiro e Darul Uloom).

Contudo, pode-se extrapolar, com base nos dados anteriores que, entre 2011 e 2021, entre os dois censos, o número de muçulmanos a residir em Odivelas tenha aumentado significativamente. Se aplicada a proporção entre o total de muçulmanos a nível nacional e em Odivelas que encontramos nos Censos de 2011 e a aplicarmos à projeção de cerca de 65.000 muçulmanos que residirão hoje em Portugal, então teremos um valor para Odivelas entre os 5.500 e os 6.000 muçulmanos, contando já com imigrantes legais.

4. OS PRIMEIROS ESPAÇOS RELIGIOSOS

As comunidades islâmicas, um pouco em torno dos principais centros urbanos, foram-se organizando como reflexo do crescimento informal das comunidades migrantes, procurando criar condições para o culto. A construção de um espaço religioso assume um peso central na definição de uma identidade:

“Onde os números de crentes justificam e os recursos permitem uma base mais permanente, estabelecem-se as mesquitas propriamente ditas (a Mesquita Maior de Lisboa, e as do Laranjeiro, Odivelas, Coimbra e Porto), com um *imam* próprio, onde se podem fazer as cinco orações canónicas diárias e não já só a de Sexta-feira” (Vakil, 2005, p. 5).

Segundo Imran Mhomed,

“A primeira mesquita [em Portugal] foi construída em 1982 no Laranjeiro (Comunidade Islâmica do Sul do Tejo), seguida, um ano depois, pela pequena mas impressionante mesquita Aisha Siddika, em Odivelas. Geralmente, as reações de curiosidade de ocasionais não muçulmanos, habitantes das zonas junto aos locais de culto, são bastantes descontraídas” (Mhomed, 2006, p. 17).

O caminho da comunidade de Odivelas foi no sentido de, a par de outros locais, como em Lisboa, nos cemitérios do Alto de S. João e Lumiar, Laranjeiro e Vale de Flor, no Alentejo, se terem definido talhões próprios nos cemitérios para poderem ser cumpridos os rituais relativos ao enterramento.

5. DINÂMICAS DE RUPTURA E CONTINUIDADE: AS QUATRO MESQUITAS

Em termos de organização religiosa e influências, tomemos em atenção a análise de Vakil:

“[...] O que está em causa é um conflito entre as formas de religiosidade popular e o puritanismo escrituralista [...] que os leva a ver estas práticas como sincretismos e, teologicamente, como inovações interditas. [...] Estes conflitos já têm levado ao desdobramento de lugares de culto em separação das duas comunidades numa mesma localidade (como por exemplo, em Odivelas), e assumiu vertente institucional com a criação dos respectivos colégios internos e centros de cultura islâmica. O *tabligh jamaat* representa, por um lado, e incontestavelmente, a força de maior dinamização do Islão entre os muçulmanos em Portugal. Por outro, o seu rigoroso tradicionalismo, traduzido na prescrição do próprio vestuário, na estrita separação entre os sexos, numa atitude de distanciamento em relação à sociedade exterior, representa, como já referi, um factor de ruptura na tendência histórica para a integração na atitude dos muçulmanos em Portugal” (Vakil, 2004, p. 308).

Centremos, agora, o nosso olhar na análise das quatro mesquitas de Odivelas. A Mesquita Aisha Siddika, também conhecida como a mesquita central da região de Odivelas, é um lugar bastante amplo e bem equipado, com cerca de 270m². Localiza-se na Avenida Professor Doutor Augusto Abreu Lopes, número 58, numa zona residencial.

A construção é dos anos 80 do século passado, tendo sido, anteriormente, um conjunto de três lojas que foram adquiridas pela comunidade e transformadas no que hoje é a mesquita. Apesar de algumas partes estarem em reforma, tem boas instalações e espaços separados para orações de homens e mulheres.

Segundo o responsável pelo espaço, Mohamed Tayob, há cerca de 250 membros regulares e a lotação máxima do local corresponde a aproximadamente 150 pessoas. A comunidade realiza atividades culturais e religiosas para divulgação do islamismo, conta com o apoio de aproximadamente 100 voluntários e, em alguns casos, do Centro Cultural das Colinas do Cruzeiro. Promovem estudos de textos islâmicos e entregas de artigos de necessidade básica mensalmente para os membros carenciados.

Apesar de ser a mais visitada entre as quatro mesquitas do município, não possui uma rede digital para comunicação com a comunidade. A página da internet apresenta apenas os horários das orações. Atualmente, as nacionalidades em maior número entre os membros são: paquistanesa, bangladeshiana, indiana, portuguesa e guineense.

Por seu turno, a mesquita Masjid Muhammad, é um pequeno espaço com cerca de 50m², localizado na região da Póvoa de Santo Adrião, na rua Alves Redol, número 12. Bastante discreto, no segundo andar de um supermercado. Não possui espaço para a realização das orações das mulheres, sendo, portanto, um local de culto exclusivo de homens.

A criação da mesquita reflete a história do município, pois ela foi fruto de uma doação do antigo proprietário do mercado, localizada no primeiro andar do prédio, por ter um alto número de funcionários muçulmanos. O espaço que servia antes como um depósito foi completamente restaurado pela comunidade muçulmana que é composta, principalmente, por imigrantes paquistaneses, bangladeshianos, indianos e guineenses.

A lotação máxima é de cerca de 50 pessoas. Segundo o atual responsável pelo local, Mansur Ibrahim, a mesquita realiza grupos de estudo do Corão e ampara os seus membros com alimentação em caso de necessidade. Não possui redes sociais, sendo a maioria da comunicação da comunidade realizada de maneira informal.

Apesar de ser uma sala bastante simples, a mesquita abraça as necessidades dos trabalhadores locais que, ao longo do dia, durante os intervalos, podem cumprir com um dos pilares da sua fé, as orações, também conhecidas como *Salat*, num ambiente adequado (Caraciola, 2019, p. 52).

A mesquita Masjid Gausiyah (Darul-Uloom) mantinha, até o ano de 2016, a Associação para a Educação Islâmica em Portugal, atualmente inativa. Localiza-se na rua 3 de abril de 1964, número 12A, em zona de depósitos empresariais. A mesquita foi construída num espaço originalmente comercial, tendo sido adaptada posteriormente para fins religiosos.

O responsável pelo espaço é Gulam Daud e a comunidade, tradicionalmente voltada para vertente sunita, é composta maioritariamente por homens paquistaneses, bangladeshianos e indianos. Não possui redes sociais ou página na internet.

Quando ativa, a Associação da comunidade realizava ações educativas ligadas ao islamismo. Atualmente, a mesquita é direcionada apenas para atender a procura da prática de orações diárias de trabalhadores e moradores locais.

O Centro Cultural das Colinas do Cruzeiro é um espaço muito bem cuidado, utilizado para a realização das orações prescritas, como para atividades de cultura árabe e islâmica. Localiza-se numa zona residencial, na Avenida Miguel Torga, número 14, junto da urbanização Colinas do Cruzeiro, que lhe dá o nome. Antes destinado para comércio, o local com cerca de 120m², foi reformado como uma mesquita e atualmente pode abrigar até aproximadamente 70 pessoas.

Segundo o imã responsável, Sheik Zabir Edriss, o número de membros regulares varia de 15 a 30 pessoas por dia. Bastante frequentada pela comunidade local, preserva parcerias com a Mesquita Central de Lisboa e com a Aisha Siddika, em Odivelas. Um dos grandes atrativos do espaço, que acaba por ser uma maneira de inserção na comunidade da região ao conhecimento do islamismo, são as aulas de língua árabe que podem ser frequentadas por qualquer pessoa.

Ainda segundo Zabir, os fiéis ativos são em sua maioria homens moçambicanos, indianos e portugueses. A administração do centro facilita a comunicação por meio de redes sociais, oferecendo materiais gratuitos como podcasts e vídeos. Além das celebrações religiosas islâmicas, ocorrem grupos de estudos, palestras abertas e distribuição de alimentos para a população carente.

6. A PRÁTICA RELIGIOSA

No caso da população de religião islâmica em Odivelas, aquilo que já fora notado para a área metropolitana de Lisboa em 2018, verifica-se plenamente: a taxa de participação na vida interna da comunidade é extremamente baixa: nesse inquérito de 2018 era mesmo mais baixa do que a dos católicos, 7,9% e 10%, respetivamente (Teixeira et al., 2018).

De facto, pelos dados compilados, pelos líderes religiosos relativamente aos participantes regulares nas atividades das mesquitas, chegamos a um escasso valor abaixo dos 500 membros com prática regular. Ou seja, a mesquita Masjid Muhammad reúne cerca de 50 pessoas; Aisha Siddika cerca

de 250; Centro Cultural das Colinas cerca de 30; Darul Uloom sem números, mas até pela natureza pouco oficial da estrutura, o número não deverá ser elevado.

Como indicado pelos dirigentes das mesquitas, verificou-se que nas comunidades islâmicas da Amadora, de Lisboa e de Sintra é às sextas-feiras, na oração próxima do meio-dia, que se reúnem mais fiéis. Todavia, é importante ressaltar que há alguma dificuldade por parte dos muçulmanos em participar da oração das sextas-feiras, uma vez que se encontram em horário de trabalho.

Recai aqui a questão sobre o que é ser praticante. Vilaça (2013) defende que o pensamento ocidental sobre a prática de uma religião está diretamente ligado à participação em rituais coletivos. Entretanto, com a formação de novos modelos de vida e de organização religiosa, a compreensão sobre praticar ou não praticar uma religião é cada vez mais subjetiva. Segundo Moniz (2017, p. 19), isso é típico de fenómenos de individualização da crença, onde a religião institucionalizada perde relevância social. Ou seja, os indivíduos vão-se gradualmente emancipando da custódia das grandes instituições religiosas e, com isto, as prescrições normativas e compulsórias destas últimas deixam de determinar com a mesma força a espiritualidade dos indivíduos.

Assim sendo, usando a pesquisa de Teixeira (2012) como objeto de análise, Vilaça (2013) mostra como do total das pessoas autodeclaradas muçulmanas, 16,7% se definem como não praticantes; porém, quando a questão recai sobre a frequência nas atividades religiosas das mesquitas, 15,4% dos muçulmanos diz nunca ou quase nunca participar. Curiosamente, os mesmos 16,7% que se definem como não praticantes, aparecem com a resposta “nunca” quando a questão recai sobre o costume da oração – isto indica provavelmente que, na visão de mundo destes muçulmanos, a prática das orações é o que mais define a prática islâmica.

Se compararmos com os dados de outras confissões, a percentagem de muçulmanos que se declaram como praticante é consideravelmente elevada, como se pode constatar nos seguintes números: muçulmanos 83,3%; cristãos ortodoxos 23,8%; protestantes ou evangélicos 84,4%; testemunhas de Jeová 75%; outras religiões não cristãs 78,6% (Teixeira et al., 2018).

Outro elemento indicativo da prática islâmica pode ser analisado a partir da observância das restrições alimentares, como é o caso da dieta Halal. A preparação adequada dos alimentos requer exigências específicas, como, por exemplo, o tipo de carne consumida e a forma de abate. Desde o período letivo de 2021/2022, a Câmara Municipal de Odivelas em parceria com o Instituto Halal de Portugal (IHP) disponibiliza a opção de alimentação Halal na ementa escolar da rede pública. Até à data de 22 de janeiro de 2022, segundo os dados fornecidos pela Câmara Municipal de Odivelas, foram feitas 120 solicitações de adesão a este tipo de dieta.

Por fim, outra prática característica da comunidade muçulmana é o jejum do Ramadão, um dos pilares da fé islâmica. A dieta restritiva tem um impacto direto no rendimento laboral, pelo facto de os praticantes apresentarem um nível mais baixo de energia física durante esse período, o que nem sempre é compreendido pela entidade patronal (Hornung, Schwedt e Strazzeri, 2021).

7. RESIDÊNCIA E HABITAÇÃO

Seguindo Alfredo Teixeira:

“Em Portugal ainda falta uma pesquisa sobre eventuais concentrações de habitação no caso dos muçulmanos, que seria interessante realizar, porque as observações de alguns investigadores indicam a atracção por certos bairros de muçulmanos da periferia (como Odivelas e Laranjeiro) e da Baixa (por exemplo, Mouraria)” (Teixeira, 2012, p. 287).

A formação de concentrações de habitação dá-se por uma miríade de motivos, mormente de carácter económico. O primeiro fluxo migratório de um determinado grupo étnico-linguístico que imigra para Portuga à procura de

melhores condições de vida estabelece-se em zonas residenciais com arrendamentos mais baixos e, portanto, socialmente mais desfavorecidos. Com efeito, tendem a concentrar-se maioritariamente em áreas metropolitanas, cosmopolitas e com maior oferta de trabalho, sendo Odívetas um exemplo disso. É nestes locais que abrem os seus pequenos comércios e estabelecem lugares de culto, temporários, para uso da comunidade. Estes lugares tendem a ser melhorados com o tempo e a tornarem-se mais oficiais e públicos. As sucessivas ondas de imigração desses mesmos grupos étnico-linguísticos, em grande parte familiares ou com relações de proximidade com os primeiros, tendem a estabelecer-se nas mesmas zonas, onde o resto da comunidade já se encontra relativamente organizada e integrada.

Vale frisar que um dos aspectos mais importantes da organização social das comunidades muçulmanas, o qual reverbera na base da crença islâmica, é a valorização da comunidade, chamada nesta cosmovisão de *Ummah*. Deste modo, os membros muçulmanos têm o bem-estar da comunidade como sendo mais importante do que o individual (Martins e Torres, 2022).

Outros grupos étnico-linguísticos de origem diferente, que chegam a Portugal em condições semelhantes, acabam por encontrar nessas mesmas zonas habitacionais, para além de rendas acessíveis, locais de culto e comunidades já organizadas que poderão frequentar. Este fenómeno faz com que se encontrem nestes locais de culto, originalmente associados a um determinado grupo étnico-linguístico, com o tempo, outros grupos de origem diferente. Esta diversidade não está isenta de problemas. O Islão não é uniforme e desenvolveu em cada uma das culturas em que floresceu tradições, costumes e práticas próprias, tanto mais diferentes quanto pertencerem à religião popular. Por isso, ainda que estas concentrações de habitação e locais de culto apresentem com o tempo maior diversidade, tende a existir sempre uma cultura e um grupo étnico-linguístico dominante, normalmente o primeiro a estabelecer-se, e que determina algumas peculiaridades do serviço religioso e da dinâmica da comunidade.

No município de Odivelas, pela localização geográfica dos locais de culto, pode-se constatar uma concentração da comunidade muçulmana na parte oriental do município, particularmente, na freguesia de Odivelas e de Póvoa de Santo Adrião.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DAS MOBILIDADES PÓS-COLONIAIS À RECOMPOSIÇÃO DA MEMÓRIA

Em Portugal, como noutras sociedades europeias, a implantação recente de comunidades de muçulmanos, num contexto de pluralismo social e político, transporta e pode até favorecer a afirmação das diversidades interiores ao Islão. Vakil (2003, p. 15) recorda como tradições asiáticas com diversidade de opiniões se encontram em Portugal, dando oportunidade à reabilitação de conflito entre correntes que valorizam o que se poderia chamar de “religiosidade popular”.

No caso dos muçulmanos residentes em Odivelas, essas diferenças conduziram à constituição de dois dinamismos comunitários e organizacionais autónomos. O Islão na sociedade portuguesa é um Islão de diáspora, resultante de diferentes práticas culturais num novo contexto de minoria religiosa. Na observação deste Islão português emergente, o olhar desloca-se “do outro para o diverso”, assumindo as diversas escalas da diversificação da identidade islâmica em Portugal: o Islão institucional e normativo e o Islão popular que deriva das tradições dos diversos grupos étnico-linguísticos.

Apesar de a maioria dos muçulmanos de Odivelas seguirem o Islão sunita, podemos encontrar dois grandes grupos no seu seio, fruto de diferentes ondas de imigração e circunstâncias históricas. Por um lado, temos o grupo mais antigo, constituído maioritariamente por portugueses, moçambicanos, guineenses e indianos, fruto das mobilidades pós-coloniais; por outro, o fluxo migratório mais recente, composto por muçulmanos provenientes do Bangladesh e Paquistão que, desde 1986, até aos dias de hoje, permanece ativo. Estes dois grupos são provenientes de contextos sociorreligiosos muito diferentes, com práticas e línguas de culto diversas, fazendo com que estes

últimos preferiram congregar-se em locais de culto próprios, autónomos dos primeiros.

Se o primeiro grupo, quer pela proximidade histórico-cultural das suas raízes, quer pelo tempo de estabelecimento em Portugal, está mais enquadrado naquilo que seria um Islão português emergente; o segundo grupo conserva ainda, de modo integral, o Islão tal e qual é vivido nos seus países de origem, quer pelo facto de ser uma imigração mais recente, como pelo facto de serem comunidades culturais mais distantes da portuguesa. Esta distância cultural e linguística tende a perpetuar o isolacionismo social deste grupo, diminuindo as possibilidades de casamentos mistos com pessoas fora da comunidade, ainda que muçulmanas, e a ulterior integração na sociedade portuguesa. Na maioria dos casos, as pessoas deste segundo grupo estão em Portugal temporariamente, tendo em vista outros destinos europeus, o que não favorece os processos de integração da comunidade que se dão a médio e longo prazo.

Por isso, este segundo grupo, ainda que acentue a diversidade religiosa existente em Portugal, dificilmente deixará uma marca na identidade islâmica portuguesa emergente.

Em conversa com o líder do Centro Cultural das Colinas do Cruzeiro, uma das mais representativas do município de Odivelas, Sheik Zabir Edriss, pudemos apurar alguns dados referentes a esta comunidade. Por exemplo, as crianças começam a frequentar a mesquita aos quatro anos de idade e recebem educação religiosa até aos quinze anos, altura em que começam a estar inseridos nos programas de voluntariado da comunidade, como o auxílio aos idosos. Esta educação é ministrada por professores formados no Colégio Islâmico de Palmela, lugar onde, durante cinco anos, aprendem disciplinas teológicas e a língua árabe.

Em relação aos casamentos, a tendência das famílias da comunidade aproxima-se da realidade envolvente: redução do número de casamentos, aumento do número de divórcios e redução do número de filhos. No entanto, existem alguns preceitos que são conservados: uma taxa reduzida de casamentos mistos e a exigência da conversão por parte dos homens que queiram casar-se com mulheres muçulmanas. O casamento entre pessoas do mesmo sexo não é aceite na comunidade. Na verdade, este é um tema tabu que chega a dificultar o acesso destas pessoas a cargos de direção.

Nos últimos tempos, a comunidade tem vindo a aderir às novas tecnologias: Facebook, Instagram, Youtube e Website. Destacam-se ainda as transmissões ao vivo regulares e a disponibilização de podcasts sobre a língua e a cultura árabe.

9. BIBLIOGRAFIA

- Caraciola, C. B. (2019). Fulla: a boneca muçulmana. A formação da personalidade de meninas islâmicas através do ato de brincar. *Signos do Consumo*, 52-65. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-5057.v11i2p52-65>
- Henriques, J. (2021). *A comunidade muçulmana em Portugal a caminho de uma reconfiguração: o que está em causa?* Acesso em 8 de maio de 2022 em: https://ionline.sapo.pt/artigo/744043/a-comunidade-muculmana-em-portugal-a-caminho-de-uma-reconfiguracao-o-que-esta-em-causa-?seccao=Opini%C3%A3o_i
- Hornung, E., Schwedt, G. & Strazzeri, M. (2021). Religious practice and student performance: Evidence from Ramadan fasting. *CEPR Discussion Paper*, No. DP16620, oct. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2022.10.025>
- Martins, N. & Torres, Maycon (2022). Ritual de Ramadão e a Mística do Comportamento Alimentar. *Revista Relicário*, 9(17), 135-148.
- Migrant Integration Policy Index*. (2020). Acesso em 07 de maio de 2022 em: <https://www.mipex.eu/portugal>
- Mhomed, I. (2006). *O Islão político em Portugal* [Dissertação de mestrado em Ciências Políticas e Relações Internacionais]. Universidade Nova de Lisboa.

- Moniz, J. B. (2017). As teorias da secularização e da individualização em análise comparada. *Estudos de Religião*, 31(2), 3-33. <https://doi.org/10.15603/2176-1078/er.v31n2p3-33>
- ONU (s.d). *World Population Review*. Acesso em 8 de maio de 2022 em: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/muslim-population-by-country>
- Teixeira, A. (2012). *Identidades religiosas na área metropolitana de Lisboa. Ensaio Interdisciplinar*, Lisboa.
- Teixeira, A. (Ed.), Coutinho, J. P., Dix, S., Franca, M., Moniz, J. B., & Vilaça, H. (2018). *Identidades religiosas na Área Metropolitana de Lisboa*. Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa
- Vilaça, H. (2013). Novas paisagens religiosas em Portugal: do centro às margens. *Didaskalia*, 43(1-2), 81-114. <https://doi.org/10.34632/didaskalia.2013.2396>
- Vakil, A. (2003). *Muslims in Portugal: History, Historiography, Citizenship*. Euroclio Bulletin, 18, p. 9.
- Vakil, A. (2004) *Do outro ao diverso - Islão e Muçulmanos em Portugal: história, discursos e identidades*. Revista Lusófona de Ciência das Religiões, Ano III, nº 5/6.
- Vakil, A. (2005). *Comunidade Islâmica em Portugal*. Dicionário Temático da Lusofonia, Lisboa.



Equidad de género en las aulas. ¿Educamos para ello?

Gender Equity in Classrooms. Do we educate for it?

Lorena Martínez Pérez (1) y Paz Peña García (2)

(1) Centro Universitario SAFA Úbeda

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

Resumen: La presente investigación surge para conocer la realidad educativa relacionada con la existencia (o no) de rasgos sexistas en los niños y niñas de la etapa de Educación Infantil y Primaria. Se analizará si el contexto familiar, educativo y social influye en la concepción de los niños sobre estos rasgos, realizando para ello cuestionarios de tipo cuantitativo al alumnado de infantil, primer, segundo y tercer ciclo de primaria y al profesorado, para conocer sus opiniones y su abordaje en las escuelas. Dichos formularios serán realizados por *Google Form* para la etapa de primaria y profesorado y cuestionarios en papel para la etapa de infantil, orientados a corroborar o no, el problema, los objetivos y las hipótesis planteadas, a dos colegios concertados, SAFA de Úbeda y de Villanueva del Arzobispo y uno público, Padre Manjón de Sorihuela del Guadalimar. A partir del análisis de los resultados, llegamos a una serie de conclusiones que confirman que sí existen concepciones sexistas de género tanto en Educación Infantil como en Primaria, y que a pesar de que hay una gran parte del profesorado comprometido en este tema aún queda mucho trabajo por realizar, siendo de especial importancia la cooperación entre país, familia, sociedad y escuela.

Palabras clave: Igualdad de género, Coeducación, Roles de género, Equidad, Estereotipos.

Abstract: The present investigation arises to know the educational reality related to the existence (or not) of sexist traits in boys and girls in the Early Childhood and Primary Education stage. It will be analyzed whether the family, educational and social context influences the children's conception of these traits, carrying out quantitative questionnaires for infant, first, second and third cycle primary school students and teachers, to find out their opinions and their approach in schools. These forms will be made by Google Form for the primary stage and teachers and paper questionnaires for the infant stage, aimed at corroborating or not, the problem, the objectives and the hypotheses raised, to two concerted schools, SAFA from Úbeda and from Villanueva del Arzobispo and a public one, Father Manjón de Sorihuela del Guadalimar. From the analysis of the results, we reach a series of conclusions that confirm that there are indeed sexist conceptions of gender both in Early Childhood Education and in Primary Education, and that despite the fact that there is a large part of the teaching staff committed to this issue, there is still much work to be done, being of special importance the cooperation between country, family, society and school.

Keys words: Gender equality, coeducation, gender rols, stereotyes

Recibido: 05/06/2022 Revisado: 01/11/2022 Aceptado: 01/11/2022 Publicado: 15/01/2023

Referencia normalizada: Martínez Pérez, L. y Peña García, P. (2023). Equidad de género en las aulas. ¿Educamos para ello?. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 221-248. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0010>

Correspondencia: Lorena Martínez Pérez. Centro Universitario SAFA Úbeda. Correo electrónico: lmartinezperez@ube.safanet.es

1. INTRODUCCIÓN

En palabras de Nixon y Aldwinkle (2005), (citado en García, Martínez, Morales y Vásquez, 2011) es durante la infancia cuando los menores van progresivamente siendo más conscientes de su mundo y de cómo deben actuar en él, desarrollando sus estructuras morales, mediante la absorción de las actitudes y valores de su familia, la cultura y la sociedad. Es una cuestión importante de abordar por lo que la educación constituye un elemento clave para el logro de otros derechos y libertades fundamentales y es parte del desarrollo de la sociedad (Sen, 2000).

Para comprender el concepto de igualdad, es importante diferenciar entre los dos elementos que forman parte de la equidad, sexo y género. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000), el sexo de una persona se refiere a las características biológicas y fisiológicas que definen a hombres y mujeres de carácter individual. Sin embargo, define el género como los roles socialmente construidos, los comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para una mujer y un hombre. En nuestra sociedad, los hombres se han centrado en roles que enfatizan el poder, la competición y la autoridad (Rodríguez, 2016). Sin embargo, las mujeres se han caracterizado por roles relacionados con la interacción humana y el apoyo social. Estas incongruencias entre los estereotipos y roles asignados y las características de cada persona dan lugar a la discriminación. El origen de estos prejuicios se halla en el hecho de que aún educamos de forma distinta a los hijos y a las hijas.

1.1. Evolución del término igualdad en las diferentes leyes educativas: de la escuela segregada a la escuela mixta.

En palabras de Alario y Anguita (1999) fue en la segunda mitad del siglo XIX, y más concretamente con la Ley Moyano (1857) cuando empieza la incorporación de las niñas al sistema educativo. Fue la primera ley que estableció esta obligatoriedad, así como la existencia de una escuela de niños y otra de niñas en cada localidad. No obstante, el objetivo de esta educación era formarlas para que fuesen buenas madres y esposas, no para su aprendizaje. Sin embargo, no fue hasta 1990 con La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), según afirma Álvarez (2011) (citado en Malmagro, 2019) cuando se reconoció el principio de no discriminación por cuestiones como la del sexo de las personas. A partir de este momento se produjo la introducción de la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Sexos como uno de los contenidos transversales en el currículum escolar de todas las etapas educativas (Rodríguez, 2016). Siguiendo a la misma autora, los poderes políticos han ido adaptando el sistema educativo, primero con la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), aunque esta no llegó a aplicarse, y posteriormente, con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) dominante hasta día 30 de diciembre de 2013, cuando entró en vigor la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Con esta última, la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre ambos sexos pasó de ser considerada como un tema transversal a una temática referente a la Educación en Valores. Finalmente, entró en vigor la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOMLOE, 2020), la cual adopta un enfoque en igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. A partir de la inclusión de las mujeres de forma legal en el sistema educativo, podremos clasificar los modelos educativos que se han llevado a cabo en nuestro país en dos métodos: la escuela segregada y la escuela mixta. La forma de escolarización segregada como consecuencia de una concepción diferenciada de los géneros fue retrocediendo a medida

que avanzaba la idea de la igualdad (Subirats, 2010). A finales del siglo XIX, empiezan a plantearse algunas propuestas que apoyan la igualdad educativa, a través de la escuela mixta. Este tipo de escolarización defendía que las mujeres recibiesen una educación escolar equivalente a los varones, en el mismo centro educativo, así como que pudiesen acceder a estudios medios y superiores (Rodríguez, 2016).

En España, a finales del siglo XIX surgió el movimiento de la Escuela Nueva, un conjunto de principios que planteaban un modelo didáctico completamente diferente al tradicional, convirtiendo al alumnado en el centro del proceso educativo. Asimismo, apostaba por una forma de enseñanza igualitaria, que unificase la educación de niñas y niños, defendiendo la coeducación como uno de los elementos más importantes de su proyecto de una sociedad democrática e igualitaria, dejando a un lado la división de funciones asignadas a ambos sexos (Subirats, 2010).

1.2. Buenas prácticas y desarrollo de investigaciones cuantitativas y cualitativas.

Como hemos mencionado anteriormente, la educación es la base fundamental para conseguir la igualdad entre las personas. Es por esta razón, por la que se considera importante educar a través de la coeducación, que según Cabeza (2010, p. 39), “pertenece al conjunto de los contenidos en educación en valores que la enseñanza obligatoria debe transmitir para lograr una formación completa e integral de los futuros ciudadanos”. Además, es fundamental tomar conciencia de que somos dos sexos diferentes, pero no enfrentados, como defienden Alario y Anguita (1999, p. 40): “La coeducación se entiende como un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes y encaminada hacia un desarrollo personal y unas construcciones sociales comunes y no enfrentadas”.

En esta línea existen investigaciones tanto de corte cualitativo, como cuantitativo, que nos pueden ayudar a identificar la realidad de los centros educativos desde su labor en la práctica. Destacamos las siguientes:

Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad (Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011): Investigación con una metodología cuantitativa y cualitativa, aplicando grupos de discusión y escalas de actitudes. Se realizan cuatro grupos de discusión con 23 profesores (cuatro hombres y 19 mujeres) de distintos centros educativos de Sevilla. Por otro lado, la muestra de profesorado mediante escala de actitudes asciende a 324 profesores y profesoras de la provincia de Sevilla, procedentes de 19 centros. Entre ellos nos encontramos, que han participado 217 mujeres y 105 hombres, 122 con menos de 10 años de antigüedad, 82 entre 10 y 20 años de antigüedad y 119 con más de 20 años de antigüedad. Por niveles educativos, 40 de ellos/as son de educación infantil, 118 de educación primaria y 155 de educación secundaria. Los resultados muestran una baja participación del profesorado en el diagnóstico de género en la escuela (sólo el 39,18% del profesorado invitado). No obstante, se observan actitudes muy favorables hacia la igualdad en el profesorado que participa, siendo esta tendencia más acentuada en las mujeres que en los hombres ($p= 0.000$). El estudio muestra que los profesores hombres no manifiestan una postura tan definida hacia la igualdad como las mujeres, lo que revela la necesidad de continuar desarrollando políticas de igualdad. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios sobre la falta de sensibilización del profesorado en materia de igualdad.

Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria (Cordero, 2013): Investigación cualitativa utilizando como metodología la entrevista en base a las relaciones entre la escuela-familia, impedimentos observados por el profesorado, impedimentos administrativos, formas y estrategias de abordar la coeducación y algunos signos de sexismo en el profesorado. Se realizaron 28 entrevistas, 26 correspondientes al claustro del centro, 18 mujeres entre 28 y 55 años y 8 hombres entre 36 y 57 años, además de 2 personas representantes del AMPA. El primer aspecto, respecto a la

relación escuela- familia, se ha llevado a cabo a través de una entrevista en el que la mayoría de entrevistados están de acuerdo en el poder transformador que tiene la escuela, pero no lo ve posible sin el apoyo y colaboración familiar. Respecto a las barreras identificadas por el profesorado destacaría la falta de tiempo debido a los siguientes motivos: Exceso de burocracia, exigencia del curriculum, celebración de días especiales, atención a la diversidad del alumnado, no poder interrumpir la dinámica del aula, necesidad de priorizar. Se hace referencia a las barreras de la administración, donde la mayoría de entrevistados coinciden en la idea de que la administración diseña en función de las necesidades detectadas, pero sin contar con las realidades de los centros ni sus posibilidades. Una de las formas de abordar la coeducación, aportadas por la mayoría de entrevistados, ha sido actuar con naturalidad, es decir, dejar hacer, respetando sus opiniones sin influir en ellas. Finalmente, los signos sexistas por parte del profesorado se reflejan en el curriculumoculto, principalmente (en los pasillos, en las reuniones, en las clases, decía una entrevistada) y el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista es una de las grandes batallas que tienen en su centro.

Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos (Eliseo, 2015): El estudio combina metodología cuantitativa y cualitativa. Se realizaron encuestas a la dirección de 340 centros escolares públicos gallegos, además de entrevistas en profundidad semiestructuradas a otros 20 directores/as. En la investigación se muestra la necesidad de avanzar en igualdad y en la prevención de la violencia de género, al evidenciar un débil interés de los colectivos de la comunidad escolar y una mejorable implicación de los centros educativos, unidas a la escasa formación del profesorado en la materia. Entre los resultados cabe destacar que sólo un 14,1% de los directores/as entrevistados entienden que el alumnado tiene totalmente interiorizado el principio de igualdad, frente al 22,3% que opinan tajantemente que no es así. Con mayores matices se expresan los dos tercios restantes (63,5%), que responden que la asunción de los valores de igualdad en niños/as y jóvenes no es total. Un resultado poco esperanzador, ya que, aunando

cifras, casi el 85% de los alumnos/as de los CEIPS gallegos no creen sin matices que hombres y mujeres tengamos iguales oportunidades. Respecto a los estereotipos de género en los materiales educativos, existe un acuerdo bastante general (82,1%) sobre que en el pasado los materiales educativos contenían claros prejuicios y estereotipos sexistas. Aún hoy, un 59,7% piensan que estos prejuicios discriminatorios subsisten. Junto a ello, un 67,9% de los docentes advierten en los textos y en el contenido de los materiales educativos el fomento explícito y decidido del igual valor de hombres y mujeres. Por otro lado, el estudio perseguía conocer la predisposición del colectivo docente hacia la igualdad de oportunidades y la prevención de la violencia de género, como ejes clave en la educación. En dicha entrevista, el 55% subrayó expresamente el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, cifra inferior a la que mide el interés de los docentes por educar en valores que fomenten la no violencia, la resolución pacífica de conflictos, y que prevengan la violencia de género (72%).

1.3. Experiencias positivas en el ámbito educativo desde el punto de vista metodológico

Comenzar a coeducar en edades tempranas, es decir en la etapa infantil y de primaria, ya que es el primer espacio de socialización ajeno al núcleo familiar resultaría imprescindible (Rosa, 2009). Subirat y Brullet (1988) (citado en Oliveira, 2020), afirman que en aquellos centros donde se emplea una metodología activa, se puede apreciar que los niños y niñas juegan juntos.

A continuación, se presentan diversas propuestas, desde una perspectiva metodológica, para trabajar la coeducación implementadas en algunos centros educativos:

Juego simbólico a través de las profesiones, asignadas de manera habitual a un sexo u a otro. Con esta propuesta se adquieren roles, se aumenta la socialización entre los iguales y, por tanto, las habilidades comunicativas orales, mejorar la comprensión de las reglas cotidianas, fomentar el trabajo

cooperativo con los iguales y reforzar la autonomía e iniciativa a través de la creación de ambientes de confianza (Oliveira, 2020).

Otra de las formas con la que se puede coeducar al alumnado *es a través de la literatura, especialmente, de los cuentos* (Roig, 2014). Los cuentos, según la RAE (22ª edición), son narraciones breves y ficticias, de carácter sencillo, adaptado a la capacidad de atención de la infancia, hecha con fines morales y recreativos. Tradicionalmente, los cuentos han sido una herramienta utilizada para inculcar a los niños y niñas los roles en la familia y en la sociedad. En los cuentos se les presentan características psicológicas y comportamentales como “típicos” y “naturales” de uno u otro sexo (Turín, 1995) (citado en Roig, 2014). Es por esto por lo que, los cuentos son una importante vía de transmisión y de expresión que permite a niños y niñas comprender el mundo, socializarse, aprender valores... por lo que los ámbitos educativos deben aprovecharlo para ofrecer alternativas y opciones respecto a valores, modelos y actitudes de acuerdo con la coeducación (García, 2005) (citado en Ros, 2013).

Coeducación física, en la que se eliminará cualquier elemento discriminatorio de género, por ejemplo:

- Utilización del espacio motriz: el docente no debe separar a ambos sexos, siempre y cuando las diferencias biológicas permitan un desarrollo conjunto de la actividad. Además, los alumnos suelen ocupar los espacios centrales del espacio, mientras que las alumnas utilizan los espacios marginales. Esto se puede solucionar a través de la rotación de espacios, como afirma Moreno, Alonso y Martínez (2005).
- Existen algunos juegos y deportes que son comúnmente practicados por chicos o chicas. Para dar una solución a esto se deben plantear actividades adaptadas para incrementar los niveles de actividad física moderada en ambos sexos en las clases de EF. Además, se pueden realizar propuestas de cambio y rotación (Van Acker, Carreiro, de Bourdeaudhuij, Cardons y Haerens, 2010) (citado en Valdivia, 2011).

- Respecto a la formación de grupos se debe abogar por la formación estructural mixta (Contreras, 1998) (citado en Valdivia, 2011).
- Haciendo referencia a los materiales, según Moreno, et. Al (2005), se debe facilitar la mayor variedad de materiales posible y evitar aquellos que contengacarga sexista.
- El lenguaje, es otro de los aspectos que hay que tener en cuenta, ya que en ocasiones el profesorado de forma inconsciente puede utilizar lenguaje sexista. Para ello, debe corregir el enfoque androcéntrico, evitar el uso de tratamientos de cortesía, no utilizar un uso abusivo del masculino genérico, etc.
- Finalmente, la evaluación también debe ser coeducativa ya que, se suele utilizar una evaluación basada en rendimiento deportivo, valorando las ventajas biológicas del sexo masculino ante el femenino. Según Moreno, et. Al (2005), se debe huir de una evaluación cuantitativa, buscando una evaluación cualitativa, que tenga en cuenta la participación, el respeto, la valoración de las propias posibilidades frente a aspectos competitivos.

Unidad didáctica sobre la evolución de los seres vivos: La coeducación, como afirma Cantos (2014) no debe enseñarse como un tema alternativo que es enseñado en una unidad didáctica, y que posteriormente, es olvidado, sino como tema transversal que permita situar la problemática de una manera global, integrándolo en los contenidos curriculares. Esta unidad didáctica está dirigida al tercer ciclo de educación primaria y englobará actividades que, de forma oculta, trabajará la coeducación, por ejemplo:

- “Tinta invisible”: experimento el cual da por resultado la contemplación de un mensaje secreto escrito con tinta “invisible”. Posteriormente a esto abrimos un espacio de reflexión donde comparamos la invisibilidad de la tinta de nuestro experimento con los hallazgos de las mujeres en la ciencia exponiendo ejemplos.
- “Mirando en todos los sentidos”: En gran grupo presentamos una tabla en la que se incluye de forma desordenada una serie de nombres de

mujeres y sus profesiones. El objetivo es emparejar nombre y profesión. Se realiza la corrección y se comentan las distintas profesiones.

- “Mujeres visibles”: pedirles que busquen en sus libros cuántas mujeres historiadoras, literatas, físicas, matemáticas, pintora, etc., aparecen. Después dividimos a los alumnos y alumnas en grupo de tres integrantes y les pedimos como tarea para casa que busquen en internet a mujeres de cada una de las categorías anteriores.

2. METODOLOGÍA

Objetivos

A través de esta investigación podremos reflexionar cómo observa el alumnado de dichas etapas concibe la igualdad de género, si hay mucha diferencia entre el alumnado de educación infantil y el último ciclo de educación primaria en la forma que la conciben, la forma de trabajar la coeducación por parte del profesorado y, en definitiva, la importancia de la igualdad de género y de interseccionalidad, así como las reflexiones que hace de ello.

Pretendemos desarrollar una comprensión de la necesidad de incorporar en Educación Infantil y Primaria metodologías coeducativas. Por ello nos centraremos en: 1) Descubrir cómo afrontan las escuelas de infantil el abordaje de género; 2) Establecer la posible relación existente entre la desigualdad de género y el contexto social en el que vive el alumnado. 3) Identificar y caracterizar la presencia de estereotipos de género en la niñez. 4) Identificar la concepción de los niños y las niñas respecto a los roles de género.

Método

Para el desarrollo de esta investigación, se ha utilizado un método cualitativo inductivo, basado en cuestionarios abiertos usando la plataforma *Google form*, con la finalidad de profundizar en situaciones específicas, describiendo así una realidad social determinada (Guerrero, 2016) y desde una perspectiva holística.

Instrumento de recogida de datos

Como instrumento para el desarrollo de esta investigación, se han utilizado cuestionarios. Dichos cuestionarios han sido en formato papel para educación infantil y en formato digital a través de *Google Form*, para los ciclos de educación primaria y profesorado. Se ha realizado preguntas de selección múltiple, en la que el alumnado debía elegir una de las respuestas dadas, otras a través de una escala de Likert del 1-5, es decir, una escala de calificación utilizada para cuestionar a una persona (en este caso al alumnado) sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones sobre los hombres y las mujeres y para el profesorado

El cuestionario de educación infantil fue en formato papel, ya que el alumnado tenía que dibujar y colorear en algunas de las preguntas. Dichas preguntas se basaron principalmente, en elección de juguetes y personajes favoritos, a qué les gustaría dedicarse en un futuro, etc. Por otro lado, los cuestionarios de Educación Primaria se orientaron a una serie de afirmaciones, en las cuales se mostraba en acuerdo o desacuerdo en relación con descripciones que debían asociar al perfil de un chico o de una chica y en una serie de preguntas más elaboradas que debían pensar y reflexionar. En cuanto al cuestionario del profesorado se relacionaba con preguntas vinculadas a la acción docente en el ámbito coeducativo.

Población de estudio

La muestra con la que se ha realizado este trabajo de investigación ha sido un aula de educación infantil (5 años) del colegio Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia de Úbeda, con 22 alumnos y alumnas y en todos los cursos de Educación Primaria, tanto del colegio Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia de Úbeda y Villanueva del Arzobispo, como del colegio CEIP Padre Manjón de Sorihuela del Guadalimar (Jaén). En total, hay una muestra de 43 alumnos y alumnas y 14 maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria.

Análisis de datos

El análisis de datos de todos los cuestionarios se ha realizado pregunta a pregunta para poder conocer y concretar las respuestas del alumnado. De esta forma podemos saber qué opinan sobre este tema, para posteriormente sacar las conclusiones oportunas a partir de dichas respuestas.

Tabla 1. Dimensiones, códigos y subcódigos

| Centro Educativo | Muestra | Dimensión | Código |
|--|-------------------------------|--|--------------------------------|
| Educación Infantil SAFA de Úbeda | 22, 11 alumnas y 11 alumnos | Gusto hacia un sexo | sexo |
| | | Preferencia de juguete | preferencia |
| | | Personaje que más gusta | personaje |
| | | Ser de mayor | ser |
| 1º ciclo de Educación Primaria | 3, 2 niñas y 1 niño de 7 años | Jefe o jefa de un hogar | jefa/e |
| | | Creencias hacia los juegos | creencias |
| | | Tareas de limpieza en casa | tareas |
| | | Dónde juega en el recreo | recreo |
| | | Con quién compartes ese espacio | compartir |
| | | Si donde sueles jugar en el recreo, está ocupado, ¿qué haces? | ocupado |
| | | Crees que papá es el que tiene que trabajar mientras mamá se queda en casa | trabajo |
| | | Quiénes suelen ser los protagonistas | protagonistas |
| | | Conoces alguna serie o dibujos animados donde la heroína es una chica | heroína |
| | | ¿los héroes deben ser chicos o chicas? | héroes |
| | | ¿Les dejarías hablar con otros chicos/as...? | novios/as |
| | | Marca aquellas conductas que crees que son propias de los niños y niñas. | conductas |
| | | 2º ciclo de Educación Primaria | 5, 3 niños y 2 niñas de 9 años |
| Si tuvieras que viajar, ¿a quién preferirías de piloto, a una mujer o a un hombre? | piloto | | |
| El hombre y la mujer tienen que ocupar distintos papeles en la sociedad al ser ellas frágiles y débiles | sociedad | | |
| Es normal que los chicos acompañen a las chicas a casa por la noche porque hay más peligro para ellas que para ellos | peligro | | |
| ¿Te parece bien que haya trabajos en los que las mujeres no son aceptadas? | aceptación | | |
| En el fútbol, ¿deberían jugar solo chicos porque juegan mejor? | fútbol | | |
| Es justo que si la mujer trabaja tenga que cuidar de los niños sin ninguna ayuda | cuidados | | |
| ¿Es natural que a las chicas les gusten los bebés porque nacen con un instinto maternal? | instinto maternal | | |
| 3º ciclo de Educación Primaria | 26, 13 niños y 13 niñas | Persona que obedece y hace lo que le dicen | obedece |
| | | Persona que hace mucho deporte | deportista |
| | | Persona cariñosa | cariñosa |
| | | Persona a la que le gustan que le digan cosas bonitas | cosas bonitas |
| | | Persona con mucho genio | genio |
| | | Persona que le gusta dirigir y mandar | dirigir |
| | | Persona valiente | valiente |
| | | Persona comprensiva | comprensiva |
| | | Persona tierna | Tierna |
| | | Persona agresiva | agresivo/a |
| | | Los hombres les corresponde tomar decisiones importantes. | toma de decisiones |
| Los hombres son más inteligentes que las mujeres. | inteligencia | | |

| | | | |
|-------------|------------------|--|---------------------|
| | | El sitio natural de las mujeres es el hogar | hogar |
| | | Para que una mujer triunfe, lo más importante es la belleza. | belleza |
| | | Algunos trabajos solo pueden hacerlo los hombres. | capacidad |
| | | Cuando los hijos son pequeños, conviene que la madre no trabaje fuera del hogar. | fuera del hogar |
| | | Los hombres suelen conducir mejor que las mujeres | conducción |
| | | Las mujeres son más organizadas y ordenadas que los hombres. | organización |
| | | Los hombres son más hábiles manejando instrumentos y arreglando cosas. | habilidad |
| | | Los hombres no deben llorar | llorar |
| Profesorado | 14 profesoras/es | En mi aula, cuando me dirijo al alumnado... | lenguaje inclusivo |
| | | Si quiero estimular a las alumnas a que jueguen en el recreo | estimular al juego |
| | | Cuando algún alumno me dice que quiere ser maestro o algo que suponga tratar a niños y niñas, yo les digo | profesiones |
| | | Cuando observo o me entero de alguna agresión de género en mi centro | agresión |
| | | Si observo que varios alumnos quieren ridiculizar a una alumna porque es muy sensible | ridiculizar |
| | | Si un profesor en mi claustro dice que él no puede ser director, porque tiene varios hijos/as y ello le exige una dedicación fuerte, yo le digo... | responsabilidades |
| | | Si las alumnas de mi aula obtienen mayor rendimiento escolar, pienso: | Rendimiento escolar |
| | | Si las chicas de mi aula hablan poco en los debates o participan poco en las actividades de clase, pienso... | debates |
| | | Cuando en mi centro se va a hacer algún debate sobre coeducación yo digo... | coeducación |
| | | ¿Utiliza alguna metodología coeducativa en su aula, de forma habitual? | metodologías |

Tabla 1. (Continuación).

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

Los datos obtenidos de los cuestionarios han sido los siguientes:

En primer lugar, la muestra de *alumnos y alumnas de Educación Infantil* fue de 22, 11 alumnas y 11 alumnos (Figuras 1,2,3 y 4).

- En relación con el *código sexo*, la muestra del alumnado de Educación Infantil, respondió que no le gustaría cambiar de sexo.
- En relación con el *código juguetes*, 4 de los 11 alumnos/as de la muestra de Educación Infantil eligen la pelota y el oso, 6 de ellas han coloreado la bicicleta y 3, por su parte, el puzle, 4 de las niñas seleccionan la bicicleta y el oso, 1 de ellas la pelota, 5 han coloreado el puzle y 1, la cocinita.
- Respecto al *código personajes*, de los 11 alumnos de la muestra de

Educación Infantil, a 10 les gustaría ser Iron Man y 1, Hércules. De las 11 alumnas, a 7 les gustaría ser la Bella Durmiente y a 4 la Blancanieves.

- Finalmente, ante el *código ser*, de las 11 alumnas de la muestra de Educación Infantil, 2 quieren ser maestras, 1 fisioterapeuta, 3 de ellas quieren dedicarse al ámbito sanitario, 1 bailarina, 2 princesas, 1 futbolista y 1 pastelera. De los 11 alumnos, 3 quieren ser superhéroes, 1 torero, 2 científicos, 2 astronautas, 1 príncipe, 1 policía y 1 bombero.



Figura 1. Cuestionarios de Educación Infantil
Fuente: Elaboración propia.

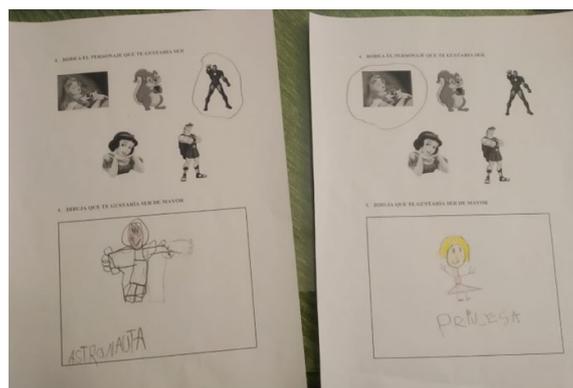


Figura 2. Cuestionarios de Educación Infantil
Fuente: Elaboración propia.

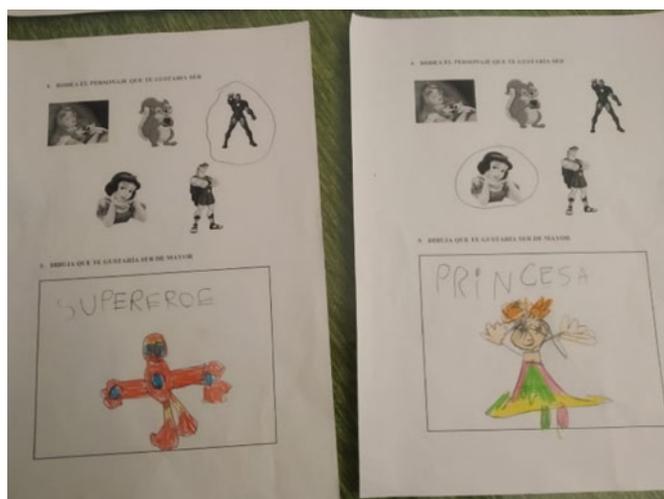


Figura 3. Cuestionarios de Educación Infantil
Fuente: Elaboración propia.



Figura 4. Cuestionarios de Educación Infantil
Fuente: Elaboración propia.

En relación al primer ciclo de Educación Primaria, el 66,7% de la muestra del alumnado del fueron niñas y el 33,3%, niños. La muestra era de tres, dos niñas y un niño de 7 años.

- Respecto al *código jefe/a*, todos contestaron que tanto papá como mamá podrían ser los jefes del hogar.

- Respecto al *código creencias hacia el juego*, todos los niños contestaron que no.
- Respecto al *código tareas*, todos respondieron que tanto mamá como papá deben realizar las tareas del hogar.
- A continuación, en relación con el *código recreo*, el 66,7% de la muestra del primer ciclo de Educación Primaria, afirmaron que suelen jugar en el centro del patio y el 33,3% ha respondido que en un rincón.
- Posteriormente, respecto al *código compartir*, el 66,7% de la muestra, todas niñas, han respondido que lo comparten con otras chicas, y el 33,3%, un único niño, responde que con otros niños.
- Respecto al *código ocupado*, el 66,7 % de la muestra, una niña y un niño, respondieron que hablaría con sus compañeros para compartir este espacio y el 33,3%, una niña, se iría a jugar a otro lugar.
- Además, respecto al *código trabajo*, el 66,7% de la muestra ha respondido que ambos pueden trabajar tanto dentro como fuera y el 33,3% ha respondido que no.
- Respecto al *código protagonistas*, el 66,7% de la muestra del primer ciclo de Educación Primaria, 1 niño y 1 niña, respondieron que los protagonistas suelen ser femeninos y el 33,3%, una niña, que suelen ser masculinos.
- En cuanto al *código heroína*, el 100% de la muestra del primer ciclo de Educación Primaria conoce alguna serie o dibujos dónde la heroína es una chica.
- Además, respecto al *código héroes*, el 100% de la muestra del primer ciclo de Educación Primaria creen que deben ser ambos.
- En la misma línea, respecto al *código novios/as*, el 100% de la muestra del primer ciclo de Educación Primaria se respondió que sí.
- Finalmente, respecto al *código conductas*, el 33,3% de la muestra del primer ciclo de Educación Primaria, una niña, ha respondido que los chicos practican deporte y las chicas son cariñosas. Sin embargo, el otro 66,7%, una niña y un niño, han respondido que ambos pueden ser cariñosos.

En relación al ***segundo ciclo de Educación Primaria***, la muestra era de cinco alumnos, de los cuales 3 eran niños (el 60%) y 2 niñas (40%), todos de 9 años .

- Respecto al ***código tareas del hogar y la pregunta...*** Si las mujeres trabajaran fuera de casa, ¿quién haría las tareas del hogar?, un 60% ha respondido que los hombres y un 40% la persona que más tiempo pase en el hogar.
- Además, respecto al ***código piloto***, todos contestaron que les daría igual quien fuese ese piloto del avión si tuvieran que viajar.
- A continuación, en cuando al ***código sociedad***, todos han contestado que el hombre y la mujer no tienen que ocupar distintos papeles en la sociedad, al ser ellas consideradas más frágiles y débiles.
- En relación con el ***código peligro***, el 60% no estaban de acuerdo y el 40% sí, a la siguiente afirmación: Es normal que los chicos acompañen a las chicas a casa por la noche porque hay más peligro para ellas que para ellos.
- Respecto al ***código aceptación***, todos han respondido que no ante estas preguntas: ¿te parece bien que haya trabajos en los que las mujeres no sean aceptadas?, ¿te daría risa ver cómo una mujer aparcar un camión?
- Al igual que en el ***código fútbol***, todos han respondido que no a la pregunta: ¿en el fútbol deberían jugar solo chicos porque juegan mejor?
- A continuación, respecto al ***código cuidados***, todos han respondido que no a la pregunta: ¿es justo que si la mujer trabaja tenga que cuidar de los niños sin ninguna ayuda?
- Finalmente, en cuanto al ***código instinto maternal***, el 60% ha respondido que no y el 40% que sí a la pregunta ¿es natural que a las niñas les gusten los bebés porque nacen con un instinto maternal?

La primera parte del cuestionario del ***tercer ciclo de Educación Primaria*** recogía una serie de descripciones, las cuales el alumnado tenía que asignar a las chicas, a los chicos o ambos. Muestra de 26 alumnos, 13 niños y 13 niñas.

- Respecto al *código obedece*, todos han elegido que una persona que obedece y hace lo que le dicen podría corresponder a ambos sexos.
- Respecto al *código deportista*, todos han elegido que ambos sexos pueden hacer deporte.
- A continuación, respecto al *código cariñosa*, todos han elegido que cualquiera de los dos sexos podría ser cariñosos.
- Además, en cuanto al código que te guste que te digan *cosas bonitas*, etodos han elegido a ambos sexos a la hora de recibir halagos.
- Ante el *código genio*, todos han contestado que tanto hombres como mujeres pueden tener genio.
- Posteriormente, en cuando al *código dirigir*, el 92,3% ha contestado que a ambos sexos les puede gustar dirigir y mandar; tan solo 1 niña (7,7%) ha contestado que a las niñas les gusta más mandar y dirigir.
- A continuación, respecto al *código valiente*, todos han contestado que tanto chicos como chicas pueden ser valientes.
- Ante el *código comprensiva*, el 100% ha contestado que ambos sexos pueden serlo.
- Respecto al *código tierna*, el 100% ha contestado que tanto chicos como chicas pueden ser personas tiernas.
- Posteriormente, respecto al código agresivo/a, el 86,4% ha contestado que tanto hombres como mujeres pueden serlo; sin embargo, el 7,7% ha contestado que las chicas son más agresivas y otro 7,7% que los chicos son más agresivos.

La segunda parte del cuestionario se centra en una serie de afirmaciones sobre hombres y mujeres, a las cuales tendrán que contestar si están más o menos de acuerdo (escala de Likert):

- En cuanto al *código toma de decisiones*, el 92,3% del alumnado está de acuerdo y el 7,7% está poco de acuerdo con “a los hombres les corresponde tomar decisiones importantes”.

- En cuanto al *código inteligencia*, el 100% de la muestra está en desacuerdo con esta afirmación “los hombres son más inteligentes que las mujeres”.
- Respecto al *código hogar*, el 84,6% está en desacuerdo y el 15,4% está poco de acuerdo con la siguiente afirmación “el sitio natural de las mujeres es el hogar”.
- Respecto al *código belleza*, el 76,9% está en desacuerdo y el 23,1% está poco de acuerdo con la afirmación “para que una mujer triunfe lo más importante es la belleza”.
- En cuanto al *código capacidad*, el 84,6% está en desacuerdo y el 15,4% está bastante de acuerdo con la afirmación “algunos trabajos solo los pueden hacer los hombres”.
- Respecto al *código fuera del hogar*, el 64,6% están en desacuerdo, el 7,7% está poco de acuerdo y otro 7,7% está muy de acuerdo con la siguiente afirmación “mientras los hijos son pequeños conviene que la madre no trabaje fuera de casa”.
- En consonancia, en cuanto al *código conducción*, el 76,9% está en desacuerdo y el 23,1% está poco de acuerdo con el enunciado “los hombres suelen conducir mejor que las mujeres”.
- En cuanto al *código organización*, el 23,1% está en desacuerdo, el 23,1% está poco de acuerdo, el 30,8% está bastante de acuerdo y el 23,1% está muy de acuerdo con el enunciado “Las mujeres son más ordenadas y organizadas que los hombres”.
- En relación con el *código habilidad*, el 46,2% está en desacuerdo, otro 46,2% está poco de acuerdo y el 7,7% está bastante de acuerdo con “los hombres son más hábiles a la hora de manejar instrumentoso arreglar cosas”.
- Finalmente, en cuanto al *código llorar*, el 92,3% está en desacuerdo y el 7,7% está poco de acuerdo con “los hombres no deben llorar”.

Con respecto al **profesorado**, 8 de los 14 docentes son especialistas en educación infantil de 3, 4 y 5 años y 6 de Educación Primaria, de todos los niveles ya que, algunos al ser especialistas imparten en todos los cursos (Figura 5).

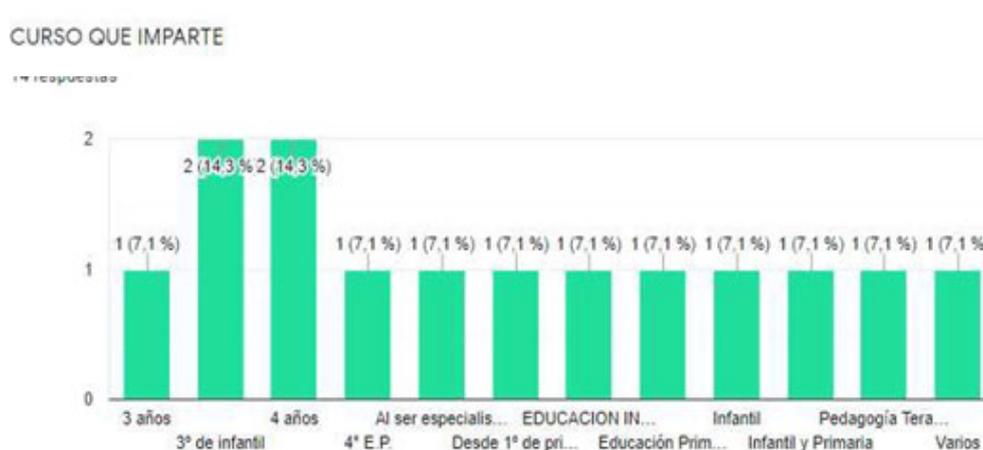


Figura 5. Cuestionario del profesorado

- En cuanto al *código lenguaje inclusivo*, entre la muestra del profesorado, el 64,3% habla siempre en masculino y femenino porque le parece que nombrar a las alumnas es una forma de reconocer su presencia. El otro 35,7% habla siempre en masculino por economía del lenguaje.
- En cuanto al *código estimular el juego*, el 100% de la muestra del profesorado ha respondido que jueguen a lo que más les guste e inviten a sus juegos a otros chicos y chicas.
- En cuanto al *código profesiones*, el 100% del profesorado cuando algún alumno les ha dicho que quiere ser maestro ha respondido que eso es muy interesante y que se dediquen a ello porque el trato con los pequeños y pequeñas te enriquece mucho como persona.

- Respecto al *código agresión*, entre la muestra del profesorado, el 85,7% intentaría mediar y controlar la situación, el 7,7% se interesaría si fuese un caso cercano y el otro 7,7% pasaría totalmente de estos hechos porque es un tema muy delicado.
- En cuanto al *código ridiculizar*, entre la muestra de profesorado, el 92,9% les diría que la sensibilidad es una capacidad humana muy positiva que ellos debería valorar y desarrollar más y el 7,1% les diría que no deben confundir sensibilidad con “blandenguería” y apoyaría el derecho de sentirse sensible.
- En cuanto al *código responsabilidad*, si un profesor en el claustro dice que él no puede ser director porque tiene varios hijos y ello le exige una dedicación fuerte el 92,9 % de los profesores le contestaría que su comportamiento les parece una postura de corresponsabilidad con sus tareas y el 7,1% pensaría que eso no es una excusa seria para ser un profesor y que es más importante la tarea de dirección.
- En relación con el *código rendimiento escolar*, si las alumnas del aula obtienen mayor rendimiento el 71,4% de los profesores reconocería el esfuerzo que estas hacen y las cualidades que tienen y el 28,6% analizaría las causas de este hecho, reconociendo las cualidades positivas que las chicas tienen: constancia, observación, atención, comportamiento pacífico, etc.
- En relación con el *código debates*, si las alumnas del aula hablaran poco el 85,7% del profesorado analizaría las causas de ese silencio y las motivarían para que hablen y el 14,3% les estimularía para que hablen.
- En cuando al *código coeducación*, entre la muestra de profesorado, el 61,5% dice que es imprescindible un debate sobre coeducación porque la escuela sigue siendo sexista y ya es hora de que se busquen fórmulas coeducadoras, colaborando a ello, el 23,1% les parece interesante dicho debate porque es un tema en el que debo aprender más para llevarlo a la práctica del aula, y un 15,4% comenta que le interesa la coeducación pero sin caer en el feminismo.

- En cuanto al *código de metodologías*, las respuestas obtenidas (ver figura 6) se caracterizan, en síntesis, por utilizar juegos en gran grupo, trabajar distintos roles en el rincón de la casita o en talleres sobre las tareas del hogar, tratar el tema en las asambleas, con debates continuos que cuestionan el papel de la mujer en el deporte, con cortos educativos, secciones de radio de feminismo, invitando a mujeres relevantes en distintas profesiones para que vean que cualquier mujer puede dedicarse a lo que desee, haciendo grupos de clase heterogéneo, vídeos relacionados con este tema, con proyectos de trabajo en el que todo el alumnado trabaja los mismos contenidos de igual forma o sencillamente, utilizando un lenguaje inclusivo y no discriminatorio.

¿UTILIZA ALGUNA METODOLOGÍA COEDUCATIVA EN SU AULA, DE FORMA HABITUAL?
EXPLICA QUE HACE PARA LLEVAAR A CABO LA COEDUCACIÓN CON SU ALUMNADO

10 respuestas



Figura 6. Cuestionario del profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Para finalizar y para concluir esta investigación, resaltaré en primer lugar, unas conclusiones específicas tras el análisis de los datos y, finalmente, una conclusión general de todo ello.

Respecto a los *cuestionarios del alumnado de Educación Infantil* de SAFA de Úbeda me gustaría resaltar varios aspectos. En primer lugar, ninguno de los alumnos ha coloreado la cocinita como juguete favorito, aunque también cabe destacar, que una sola niña ha elegido este juguete. Por otro lado, respecto a los personajes que más les han gustado, las niñas han elegido únicamente los personajes femeninos, Blancanieves y la Bella Durmiente. En el caso de los niños, únicamente han elegido personajes masculinos, Iron Man y Hércules. Otro de los aspectos que me ha llamado especialmente la atención es la variedad de profesiones que han elegido para dedicarse en la edad adulta, aunque siguen apareciendo estereotipos entre estas respuestas ya que, por ejemplo, la mayoría de las niñas han elegido profesiones relacionadas con el cuidado de los demás (habitualmente relacionadas a la mujer), como es el caso de la docencia, la medicina o la fisioterapia. Tan solo una de ellas ha elegido una profesión, socialmente considerada asignada al género masculino, futbolista. En el caso de los niños, ninguno de ellos ha elegido una profesión comúnmente femenina, sino que mayoritariamente son profesiones que simbolizan protección, como la policía, bombero o superhéroe.

Respecto a las respuestas del *alumnado del primer ciclo de Educación Primaria*, a grandes rasgos, la mayoría de encuestados han contestado que todos deben colaborar en las tareas de un hogar, que tanto el padre como la madre son los jefes de la casa y pueden trabajar dentro y fuera de la misma, que no existen juegos de chicos o de chicas, que conocen dibujos en los que aparecen héroes y heroínas. Sin embargo, en base a la última cuestión, a pesar de que conocen series y dibujos animados en los que tanto el hombre como la mujer pueden ser héroes o heroínas, los chicos siguen viendo más aquellos en los que los chicos son los héroes y viceversa. Además, en una de las cuestiones se puede observar que ya comienzan a jugar y a relacionarse

más con personas de su mismo sexo, e incluso yéndose a otro lugar de juego si dónde quería jugar está ocupado. Finalmente, en las conductas propias de los chicos y de las chicas, los chicos pueden ser cariñosos y jugar a deportes, sin embargo, todos los encuestados han coincidido que las chicas pueden ser cariñosas, pero no han marcado la opción de que puedan hacer deporte. Por lo que, desde mi punto de vista, las conductas comienzan a estar un poco más estereotipadas, debido a los diversos determinantes que existen en nuestra sociedad. Se observa que nuestros medios de comunicación, nuestra educación y las prácticas familiares de socialización siguen siendo sexistas, ya que el patriarcado sigue vivo (Moreno y Márquez, 2016). En consecuencia, siguiendo a las mismas autoras, no podemos ignorar que las escuelas están altamente implicadas en la educación, regulación, control y corrección de las expresiones de género de niños y niñas, y que esas prácticas crearán ordenamientos y jerarquías que legitiman y autorizan situaciones de exclusión, marginación, subordinación y violencia entre las identidades sexuales y de género, lo que posee una trascendencia política imposible de ignorar.

Respecto a las respuestas del *segundo ciclo de Educación Primaria*, me ha sorprendido favorablemente, ya que la mayoría de encuestados piensan que las tareas del hogar deben ser compartidas, que las mujeres no tienen el rol de frágiles y débiles, que le es indiferente quien es el piloto del avión en el que irían montados en un supuesto viaje, que en el fútbol los chicos no siempre son los mejores, así como que no les parece correcto que haya trabajos en los que las mujeres no están bien vistas o que ésta tenga que cuidar totalmente de los hijos e hijas, sin ninguna ayuda. Por otro lado, me ha llamado la atención que si ven necesario que un chico tenga que acompañar a casa a una chica en la noche. Considero que esto les viene influenciado por la cantidad de casos de violencia machista que han existido en estos últimos años, por lo que ellos y ellas pueden considerar oportuno que sus parejas o amigos, supuestamente, personas que las quieren, puedan acompañarlas para verse protegidas antes estas situaciones. Al igual que consideran que a las chicas, por norma general, les gustan los bebés debido a su instinto

maternal, por los valores de protección y maternidad que nos inculca esta sociedad.

Respecto a las respuestas del *tercer ciclo de Educación Primaria*: En este caso, las respuestas del alumnado han sido más variadas, ya que en gran parte de las descripciones han considerado que tanto chicos como chicas pueden ser, por ejemplo, una persona que obedece, que hace deporte, cariñosa, que le gustan que le digan cosas bonitas, una persona que arriesga, comprensiva, tierna, al igual que los hombres no tienen por qué más inteligentes que las mujeres. Pero, por otro lado, en algunas de las cuestiones sí que se ven reflejados estereotipos y concepciones machistas, ya que algunos y algunas consideran que las chicas sirven para dirigir y mandar, algunos piensan que los chicos son más agresivos y otros que el sitio natural de las mujeres es el hogar, que para que una mujer triunfe es necesaria la belleza, que algunos trabajos no pueden hacerlo las chicas, que conviene que la madre no trabaje fuera de casa cuando los niños son pequeños, los hombres suelen conducir mejor que las mujeres, las chicas son más ordenadas que ellos o los chicos arreglan mejor algunas cosas. En este caso, observamos como las respuestas han sido mucho más selectivas debido al aprendizaje cultural y social que recibimos a lo largo de los años. Tanto la familia, como la sociedad y la escuela son agentes socializadores que nos inculcan unos valores y un aprendizaje, ocultamente patriarcales por la sociedad en la que vivimos.

Finalmente, respecto a las respuestas de los *docentes de Infantil y Primaria*, algunos de ellos y ellas si están involucrados en este tema e intentan llevar a cabo tareas, actividades y metodologías coeducativas, por ejemplo, con debates, cortos, proyectos, charlas, talleres, algún plan de coeducación a nivel de centro, videos, etc. Otros, simplemente intentan trabajar la coeducación tratando al alumnado con respecto, en igualdad y utilizando un lenguaje inclusivo en el aula y, sin embargo, otros no plantean ninguna forma de cambiar esto en su rutina escolar.

A modo de conclusión, y como afirma Castilla (2008) hay que tener presente que todas y todos aprendemos más con el ejemplo que vemos que con la teoría que nos cuentan, tanto niños y niñas como adultos. Por tanto, nosotras y nosotros, maestras y maestros, madres y padres, educadores en general, somos un ejemplo vivo para nuestras niñas y niños, un reflejo de lo que ellas y ellos deben hacer. Es por esto por lo que la utilización de metodologías coeducativas en la escuela puede ser una herramienta útil, que debe ser utilizada como medio para desarrollar un paradigma de equidad, principalmente entre los niños, evitando así una reproducción y preservación de estereotipos (Salamanca, 2014).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abalde, E. y Muñoz, J.M. (1992). Metodología educativa I. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa (A Coruña, 23-24 abril 1991), coordinadores Eduardo Abalde Paz, Jesús Miguel Muñoz Cantero. A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions, 89-99. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8536>
- Alario, A. y Anguita, R. (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 33-43. file:///C:/Users/34638/Downloads/Dialnet-LaMitadDeLaHumanidadFormaParteDeLaDiversidad-118043%20(1).pdf
- Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía magna*, 8, 39-45. file:///C:/Users/34638/Downloads/Dialnet-ImportanciaDeLaCoeducacionEnLosCentrosEducativos-3627975%20(1).pdf
- Calzado, I. (2019). Metodologías de la investigación cualitativa [Material de aula]. Asignatura metodología de la investigación. Centro Universitario Sagrada Familia, Úbeda, Jaén.

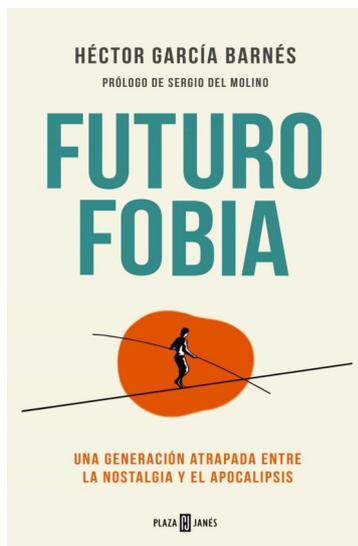
- Cantos, V. (2014). Coeducación y ciencia: una programación de evolución en educación primaria (trabajo fin de grado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Castilla, A.B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela abierta (II)*, 11, 49-85.
file:///C:/Users/34638/Downloads
/Dialnet-Coeducacion-3088185%20(1).pdf
- Cordero, L. (2013). Barreras para el abordaje de la coeducación en infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y de la diferencia*, 8, 201-221.
<http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i8.887>
- Eliseo, J. (2015). Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos. *Innovación educativa*, 25, 327-342. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2861>
- Engels, F. y Marx, K. (2004). *Manifiesto comunista* (Vol. 115). Ediciones AKAL.
- García, R., Martínez, A.M, Morales, C. y Vásquez, J. (2011). Enseñar la justicia social en educación infantil. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(4), 15-34.
- Malmagro, I. (2019). *Análisis de los ajustes y desajustes en coeducación y en cuestión de género entre las diferentes leyes educativas españolas y los libros de texto de educación Primaria* (trabajo fin de grado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *Revista de educación social RES*, 20, 106-107.
- Moreno, E. y Márquez, C. (2016). Determinantes implicados en la construcción de la violencia de género. El caso de la escuela primaria en una provincia de España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24(6). <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2132/1720>
- Moreno, J.A., Alonso, N. y Martínez, C. (2005). Por una mayor coeducación e igualdad de sexo en la enseñanza de las actividades acuáticas. // *Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*, 136-159. Murcia.
- Muñoz, V. (2010). ¿Enseñamos a convivir con equidad en las escuelas? (tesis). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Puente Alto.

Organización Mundial de la Salud. (2000). Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción. En O. P. Sexología. (Ed.), *Conferencia Promoción de la salud sexual. Recomendaciones Para la Acción*, 1-64. Guatemala.

Reseña

Título del libro: Futurofobia. Una generación atrapada entre la nostalgia y el apocalipsis

Book title: Futurophobia. A generation caught between nostalgia and apocalypse



Autores: Héctor García Barnés

Año de publicación: 2022

Páginas: 302

ISBN: 978-84-01-02846-5

Editorial: Plaza Janés

Reseña realizada por Sergio Andrés Cabello

En la última década, los medios de comunicación están presentando algunos de los y las mejores ensayistas, claves para comprender el mundo en un permanente cambio en el que nos encontramos. Una sociedad que, en un contexto de bienestar elevado en comparación con otras épocas, ofrece una elevada incertidumbre debido a las transformaciones tanto estructurales como las derivadas de las crisis que estamos viviendo en los últimos tres lustros especialmente.

Ambos procesos, el estructural y las coyunturales, están interrelacionadas y son interdependientes. La crisis financiera de 2008, que derivó en global, supuso un viraje sistémico, que se puede relacionar con la evolución del capitalismo en el contexto de la Globalización. Por su parte, los impactos de la pandemia del covid-19 y de los cambios geopolíticos que se han explicitado con la invasión de Ucrania por parte de Rusia en 2022, los cuales ya estaban latentes en el escenario de la pugna entre Estados Unidos y China, han dado lugar a nuevas situaciones de incertidumbre y riesgo.

Para las sociedades occidentales, estos procesos han dado lugar a una serie de rupturas, especialmente en el ámbito de una de las bases de las mismas como es la constante evolución y mejora de su calidad de vida y bienestar, y del hecho de que las generaciones siguientes iban a encontrarse en mejores condiciones que las anteriores. Todo ello se basaba igualmente en una confianza en una cierta concepción del progreso, así como en las características de unos modelos basados en el Estado de Bienestar, que también contaba con la movilidad social como uno de sus principios clave. Sin embargo, este escenario ya no se produce, en un contexto además de precarización del mercado de trabajo, de deterioro de los servicios públicos vinculados al Estado de Bienestar y de un futuro incierto.

Héctor García Barnés es periodista de El Confidencial y, como señalábamos al comienzo de esta reseña, en la prensa podemos encontrar interesantes firmas que nos ayudan a comprender el complejo y variable mundo actual. García Barnés es una de ellas a través de sus artículos en los que lleva a cabo una mezcla de los factores más estructurales y, especialmente, los vinculados a las dimensiones más subjetivas. De esta forma, el mundo del trabajo y el del ocio, las estructuras y desequilibrios territoriales, o los ámbitos de la formación en todos sus niveles, son algunos de los campos en los que García Barnés articula sus análisis.

Futurofobia. Una generación atrapada entre la nostalgia y el apocalipsis (Plaza Janés) es su último libro, en el que va relacionando estos campos para trazar una mirada del presente y, especialmente, proyectar una visión del futuro diferente. García Barnés, basándose tanto en su experiencia como periodista y en las lecturas de numerosas fuentes secundarias, así como en su propia trayectoria vital, no elude el diagnóstico en el que nos encontramos. Al contrario, señala que ese mundo más “estable” y “seguro” en el que varias generaciones nos habíamos socializado, ya no es tal, o al menos no es como lo conocíamos. Es una transformación que afecta en el caso español a aquellas generaciones que vivieron el proceso de construcción del Estado de Bienestar, el cual ya vino con retraso en relación al conjunto de la Europa Occidental, y a los descendientes de las mismas. García Barnés aborda desde el mundo del trabajo hasta la cuestión territorial, con el cambio en los frágiles equilibrios territoriales, construyendo un concepto como el de “futurofobia”, como ese miedo a un futuro que se presenta cada vez más incierto y complejo y para el que las recetas del pasado reciente ya no sirven.

La solución adoptada por una parte de la sociedad ante este escenario es tanto esa futurofobia, el miedo al futuro que decíamos, como agarrarse a una nostalgia y melancolía por el pasado perdido y por las expectativas que ya no se van a cumplir. De esta forma, se produce una suerte de paralización que impide ver más allá. Y aquí, García Barnés propone salir de esa rueda y ser capaces, como sociedad y colectivo, de encontrar caminos para construir un futuro mejor, no basado en miradas negativas y “apocalípticas” que llevan a un cierto inmovilismo y al nihilismo. García Barnés propone superar el diagnóstico, que es una realidad, pero que no debe sustituir a la acción.

Futurofobia. Una generación atrapada entre la nostalgia y el apocalipsis es una lectura no solo recomendable sino necesaria, con independencia del grado de acuerdo o desacuerdo con el análisis y el escenario planteado.

Es una obra que afronta el presente y el futuro de cara pero desde una posición positiva. El futuro estaría por construir y hay mimbres para ser capaces de no dejarnos llevar por el pesimismo y el inmovilismo, a pesar de los motivos existentes para ello.

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, correos electrónicos de todos ellos, elección del responsable, quien incorporará a su vez los datos de correspondencia (dirección postal, teléfono, fax), y un breve curriculum vitae de no más de 10 líneas de cada uno de los autores. En la segunda página dará comienzo el texto del manuscrito.

Los cuadros, tablas y figuras deberán presentarse en formato jpg o excell al final del documento y se enumerarán siempre con números arábigos. En el texto se indicará entre paréntesis donde se deben de insertar (e.g. Inserte Figura 1). Se debe poner el título arriba si es tabla o cuadro, y abajo si es figura. En todas ellas deberá aparecer en la parte de abajo la fuente de consulta si la hubiera, o poner “elaboración propia” si fuese original.

Manuscripts

The manuscripts submitted to the Ehquidad Journal can be about any subject related to Welfare Policies, in Social Sciences and Social Work. English or Spanish submissions are welcomed.

Articles will be sent org in Word format (.doc or .docx) through our web page <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Each author must register. For any inquiries contact at the email address publicaciones@ehquidad.org. The

pieces will be sent specifying in the subject the title. The article must be sent in along with a presentation letter, where the author must specify contact information and ensure that the piece has not been published previously. The model of the presentation letter will be available in the following link: www.ehquidad.org. Please see complete instructions (authors guide in journal website).

The length of the manuscripts should not exceed 40 double-spaced, typed pages, font Times New Roman size 12 (including boxes, figures, attachments, bibliography, etc.). Each article must include key words (five) that indicate the content of the text, in order to make the general index and an introductory summary (maximum 15 lines).

The manuscript will be sent as the main file, following this outline: The title of the article, a summary, and the key words will be on the first page. Everything in Spanish and English. Afterwards, the name and last name of all the authors will be added, along with the complete name of the institution where they work, email addresses of all of them, selection of the person responsible who will also need to add the correspondence details (mailing address, telephone number, fax number), and a brief abstract no longer than 10 lines for each one of the authors. On the second page, the text of the manuscript will begin.

Boxes, tables, and figures must be presented in jpg or Excel format at the end of the document and will be numbered with Arabic numerals. Where they should be inserted in the text will be indicated with parentheses (e.g. Insert Figure 1). The title must be included on top of it if it is a table or box, and beneath it if it is a figure. The source should appear on the bottom in all of them, if there is one, or put “prepared by author” if it is original.

Copyright© 2013 de Ehquidad. Los originales publicados en las ediciones electrónicas de Ehquidad (Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social), son propiedad de esta revista, siendo necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total. Para obtener permisos de reproducción y de derecho de copia consulte las normas

actualizadas que aparecen en la página web de la revista <http://www.ehquidad.org>.

Copyright© 2013 Ehquidad. Manuscripts published in editions of Ehquidad (International Journal Welfare Policy and Social Work), are owned by this magazine, being necessary to cite the source in any total or partial reproduction. To obtain permission to reproduce and copy right see the updated rules appearing on the website of the journal <http://www.ehquidad.org>.

Acceso

Ehquidad, Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, es una publicación on line semestral, que puede ser consultada gratuitamente (no se cobra a los autores ni cuotas ni APC, Article 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 CARHUS; DICE; IN_RECS, RESH, LATINDEX, REDIB, ERICH PLUS, MIAR. CIRC; DULCINEA; CRUE.

Ehquidad es miembro de CrossRef. www.crossref.org.

Quality indicators

Biannual Journal. Start of publication year 2014.

Adapted to the criteria for editorial quality in the evaluation platforms CARHUS; DICE; INRECS, RESH, LATINDEX, REDIB, ERICH PLUS, MIAR. CIRC. DULCINEA, CRUE

Ehquidad is a member of CrossRef. www.crossref.org

Artículos

| | |
|--|---------|
| <p>Relación entre la Resiliencia Individual y Comunitaria en Población Ambientalmente Vulnerable <i>Relationship between Individual and Community Resilience in Environmentally Vulnerable Populations</i></p> <p><i>Amanda Negrín Plata, Cristina China Montesdeoca, Manuel Hernández Hernández y Ernesto Jesús Suárez Rodríguez.....</i></p> | 11-40 |
| <p>ROTMENAS, a Model to Address Mental Health Inequities among Under-Served Populations in the Mexico – U.S. Border <i>ROTMENAS, un modelo para abordar las desigualdades en salud mental entre las poblaciones desatendidas en la frontera entre México y EE.UU.</i></p> <p><i>Silvia M. Chávez-Baray, Martha Dolores Sánchez Escalante, Erika Mariel Soledad Terrazas, Oscar Abraham Balcazar Ortiz, Martha Guevara López, Gustavo Padilla Barraza, Bijan S. Sardaryzadeh and Omar Martínez.....</i></p> | 41-64 |
| <p>África Joven: arte y diáspora. Una experiencia en la Universidad de Lleida <i>Young Africa: art and diaspora. An experience at the University of Lleida</i></p> <p><i>Marisé Astudillo Pombo, Alfonso Revilla Carrasco, Núria Llevot Calvet, Olga Bernad Cavero, Christian Coffi Hounnouvi, Àlvar Calvet Castells y Papalaye Seck.....</i></p> | 65-102 |
| <p>Música, lectura y bordado: la fuerza social de la máquina de coser de la Compañía Singer y la Escuela de Obreras Católicas (1875-1930) <i>Music, reading and embroidery: the social force of the sewing machine of the Singer Company and the School of Catholic Workers (1875-1930)</i></p> <p><i>María Rosa Gómez Martínez.....</i></p> | 103-120 |
| <p>Chronic health risks and healthcare access for adults experiencing homelessness in El Paso, Texas during COVID-19 times <i>Riesgos de salud crónicos y acceso a la atención médica para adultos sin hogar en El Paso, Texas durante los tiempos de COVID-19</i></p> <p><i>Eva Margarita Moya, Amy Joyce-Ponder, Araceli García and Janet Flores.....</i></p> | 121-144 |
| <p>Revisión fenomenológica del concepto de empatía para el Trabajo Social <i>Phenomenological review of the concept of empathy for Social Work</i></p> <p><i>José Antonio López Rodríguez, Toni Sangà Boladeres y Silvia Iannitelli Muscolo.....</i></p> | 145-166 |
| <p>La producción científica de grado en torno al femicidio en la región de la Costa – Ecuador <i>The scientific production of degree around femicide in the region of the Coast– Ecuador</i></p> <p><i>Lourdes Mendieta Lucas, Silvana Júpiter Zorrilla y Romina Fuentes Palomeque.....</i></p> | 167-184 |
| <p>Educación en Trabajo Social y elementos explicativos de la formación disciplinar en campo en el contexto de COVID-19. Lecciones desde la Universidad de Cádiz <i>Social Work Education and explanatory elements of disciplinary training in the field in the context of COVID-19. Lessons from the University of Cádiz</i></p> <p><i>Carlos Andrade-Guzmán y Paula Sepúlveda-Navarrete.....</i></p> | 185-204 |
| <p>Muçulmanos em Odivelas. Dinâmicas e Comunidade(s) <i>Muslims in Odivelas. Dynamics and Community</i></p> <p><i>Mendes Pinto, Hélia Bracons, Natasha Martins, Daniel Mineiro, Joaquim Franco, Jorge Botelho Moniz, Marcos Bazmandegan y Fernando Campos.....</i></p> | 205-220 |
| <p>Equidad de género en las aulas. ¿Educamos para ello? <i>Gender Equity in Classrooms. Do we educate for it?</i></p> <p><i>Lorena Martínez Pérez y Paz Peña García</i></p> | 221-248 |

Reseñas / Reviews

| | |
|--|---------|
| <p>Título de Libro: Futurofobia. Una generación atrapada entre la nostalgia y el apocalipsis <i>Book title: Futurophobia. A generation caught between nostalgia and apocalypse.</i> Autor: Héctor García Barnés</p> <p>Reseña realizada por Sergio Andrés Cabello.....</p> | 249-252 |
|--|---------|